

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dynamická diagnostika v praxi školního psychologa
Dynamic assessment in practice of school psychologist

Marína Mrázková

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Lucká Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Dynamická diagnostika v praxi školního psychologa potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. dubna 2019

.....

Marína Mrázková

Na tomto místě bych ráda poděkovala především PhDr. Barboře Lucké Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za její vstřícný přístup, trpělivost, cenné rady a připomínky. Dále bych zde ráda poděkovala rodině, přátelům a kolegům za jejich podporu po celou dobu tvorby této práce. V neposlední řadě děkuji všem školním psychologům za poskytnuté rozhovory, bez kterých by výzkum nemohl být realizován.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce představuje dynamickou diagnostiku jako přístup, který může být součástí práce školních psychologů a pokouší se zjistit, nakolik je tato metoda aplikována v praxi českých školních psychologů. Data byla shromážděna a analyzována pomocí metody kvalitativního výzkumu z polostrukturovaných rozhovorů ze sedmi školními psychology. Z výzkumu vyplynulo, že školní psychologové ve své práci využívají v různé míře principy dynamické diagnostiky, ale ve většině případů ji nevyužívají systematicky. Tento závěr je ve shodě s výzkumem, který byl realizovaný v rámci projektu RAMPS-VIP III. V závěru práce autorka nabízí hypotézu, že by bylo přínosné, kdyby byli školní psychologové s touto metodou podrobněji seznamováni již během studia, zejména ti, kteří potenciálně míří do školství či poradenství.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dynamická diagnostika, školní psychologie, vzdělávací obtíže, zkušenost zprostředkovaného učení

ABSTRACT

This bachelor thesis introduce dynamic assessment as an approach, which could be part of the practice of a school psychologist, and tries to figure out, whether, and to what extent is this method applied to school psychologists' everyday job. The data was collected and analyzed through the method of qualitative research from semi-structured interviews with seven school psychologists. The results of the research imply that school psychologists do utilize principals of dynamic assessment to a certain extent, but in majority they don't use it systematically. This resume is in agreement with the research, which was carried out under the project RAMPS-VIP III. In the resume, the author comes with the hypothesis that it might be useful if school psychologists learnt more about this method already during their studies - particularly those of them who potentially aspire for a career in schooling or counseling.

KEYWORDS

Dynamic assessment, school psychology, learning difficulties, mediated learning experience

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretická část.....	9
2.1	Dynamická diagnostika	9
2.1.1	Vymezení pojmu „dynamická diagnostika”	9
2.1.2	Teoretická východiska dynamické diagnostiky.....	11
2.1.2.1	Lev Semionovič Vygotskij.....	12
2.1.2.2	Reuven Feuerstein	13
2.1.3	Struktura dynamické diagnostiky	19
2.1.4	Cíle dynamické diagnostiky	20
2.1.5	Strategie zprostředkování podnětů dle Tzuriela	21
2.2	Školní psychologie	23
2.2.1	Vymezení školní psychologie.....	23
2.2.2	Náplň práce školního psychologa.....	24
2.2.3	Školní psycholog a práce s žákem s výukovými obtížemi	25
3	Empirická část.....	28
3.1	Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	28
3.2	Metodologie výzkumu.....	28
3.3	Výzkumný soubor	29
3.4	Zpracování a analýza dat	33
3.4.1	Zpracování dat	33
3.4.2	Analýza dat.....	33
3.4.2.1	Východiska práce	34
3.4.2.2	Komunikace	38
3.4.2.3	Úvod práce	39
3.4.2.4	Proces	40
3.4.2.5	Závěr práce.....	43

3.5	Diskuze	44
4	Závěr.....	53
5	Seznam použitých informačních zdrojů.....	54
6	Seznam příloh.....	56

1 Úvod

Školní psychologové jsou dnes běžnou součástí základních škol, avšak není tomu tak dávno, co se tato profese v českém školství objevila. Náplň práce školních psychologů je velmi pestrá, a i když je ukotvena legislativně, nabývá různých podob. Každý psycholog navíc přichází s jinými zkušenostmi a tuto práci pojímá do značné míry po svém, což charakter této profese umožňuje. Prostředí, ve kterém se školní psycholog pohybuje, poskytuje mnoho možností pro uplatnění nejrůznějších metod a přístupů k práci (pozorování, depistáže, individuální práce, skupinová práce atp.). Právě tato rozmanitost je v souladu s principy dynamické diagnostiky, která se soustředí zejména na proces a vnímá žáka jako individuálního jedince, který se jedinečně vyvíjí, vnímá, učí se, přemýšlí a v neposlední řadě se mění.

Cílem této bakalářské práce je představit dynamickou diagnostiku jako přístup, který může být součástí práce školních psychologů a zjistit jaké místo zaujímá dynamická diagnostika v praxi školního psychologa.

Tato práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části je představena dynamická diagnostika, její vymezení, východiska, struktura a cíle. Dále je v teoretické části představena práce školního psychologa, její vymezení, náplň a její role v práci s žáky s výukovými obtížemi. Ve druhé, empirické části je prezentován kvalitativní výzkum, jeho výzkumné cíle a otázky, metodologie, základní informace o informantech, následná analýza a interpretace dat a propojení výsledků výzkumných zjištění s teoretickým rámcem.

Autorka si zvolila téma bakalářské práce, protože pracuje jako asistentka pedagoga a poskytuje také pedagogické intervence. Většinu času tedy tráví s dětmi s výukovými obtížemi, proto ji dynamická diagnostika svým přístupem zaujala a vzhledem k tomu, že pracuje delší dobu ve školství, vnímá také mimořádnou důležitost práce školních psychologů, která ještě poroste v důsledku uplatňování inkluze a socializace dětí z nejrozličnějších kultur a sociálních skupin. Ačkoliv si autorka uvědomuje, že na tak malém prostoru a vzorku informantů není možné dospět k závěru, který by bylo možné zobecnit, přesto snad tato práce může vést k obohacení českého psychologického diskurzu v oblasti přínosů dynamické diagnostiky a školní psychologie.

2 Teoretická část

2.1 Dynamická diagnostika

2.1.1 Vymezení pojmu „dynamická diagnostika“

Pojmem „**dynamická diagnostika**“ (anglicky *dynamic assessment*) je označován **přístup**, jehož hlavním cílem není hodnotit aktuální vědomosti či dovednosti žáka, ale **podporovat u něj změny a hodnotit jeho potenciál k učení**. Charakteristickou a nejpodstatnější součástí tohoto přístupu je **intervence** zahrnující **interakci** mezi zprostředkovatelem¹ a žákem, v jejímž rámci jsou zadávány různé instrukce, které by měly reflektovat individuální rozdíly dětí a sloužit zprostředkovateli jako klíč k metakognitivním procesům žáka. (Lidz, 1996; Yildirim, 2008) V české odborné literatuře se setkáme s označením dynamická diagnostika, hodnocení, vyšetření i testování. V této práci je užíván termín dynamická diagnostika, čímž není myšlena jedna diagnostická metoda, ale komplexní **přístup** k diagnostickému procesu shodně s Carol Lidz (1996, s. 281), která v úvodu kapitoly *Dynamic Assessment Approaches* píše: „*Není zde jeden balík materiálů, které „jsou” dynamickou diagnostikou. Dynamická diagnostika je spíše model nebo přístup, který má mnoho interpretací, stupňů standardizace a aplikací na širokou škálu obsahů.*“² (vlastní překlad)

Haywood a Tzuriel (2002, s. 41) uvádí: „*Obecně metody, ve kterých je role diagnostikujícího aktivnější a intervenující, jsou často označovány za **interaktivní diagnostiku**. Jedna podtřída interaktivní diagnostiky zahrnuje takové metody, ve kterých je aktivita a intervence diagnostikující osoby speciálně nastavená tak, aby produkovala přinejmenším dočasné **změny v kognitivním fungování diagnostikované osoby** – tato podtřída je známá jako **dynamická diagnostika**.*“³ (vlastní překlad)

V publikaci *Metodika pro práci školního psychologa* (Zapletalová, 2014, s. 56) je uvedeno, že „*Dynamické hodnocení (testování, diagnostika, v angličtině *dynamic assessment*,*

¹ Pro označení osoby, která aplikuje dynamický přístup, lze v literatuře najít různá označení (diagnostikující, examinátor, mediátor, učitel atp.). V této práci je užíváno pojmu **zprostředkovatel**, tímto označením je myšlena „*zkušenější osoba, která formou zprostředkování vede učícího se (žáka) k porozumění danému úkolu či situaci a k jejímu aktivnímu řešení*“ (Chadimová & Lucká, in press)

² There is no one package of materials that “is” dynamic assessment. Rather, dynamic assessment is a model or an approach that has many interpretations, degrees of standardization, and applications to a wide variety of content.

³ In general, methods in which the role of examiners is more active and intervening are frequently referred to as interactive assessment. One subclass of interactive assessment includes those methods in which the activity and intervention of examiners is specifically designed to produce at least a temporary change in the cognitive functioning of examinees – a subclass known as dynamic assessment (DA).

dynamic testing) je širším pojmem pro označení celé škály přístupů, jejichž společným znakem je zařazení **instrukce** (jako prvku učení) a **zpětné vazby** do procesu testování, přičemž **průběh diagnostického procesu je závislý na výkonu testovaného**". Tato definice naznačuje, že ona produkce „...přinejmenším dočasné změny v kognitivním fungování diagnostikované osoby..." uvedena v první definici, musí být prováděna v rámci procesu učení, ve kterém musí být aktivní obě zúčastněné strany, tedy zprostředkovatel i žák, aby mohlo docházet k adekvátní reakci na aktivitu žáka, a z toho vyplývajícimu hodnocení.

Dynamická diagnostika je často v literatuře vymezována v protikladu ke statické formě diagnostiky, která je všeobecně častěji užívaná, ale posuzuje něco zcela jiného. Jedná se o kontrastní přístup, který zaznamenává odpovědi diagnostikovaného, bez snahy o intervenci, a tudíž hodnotí pouze jeho aktuální úroveň vědomostí a dovedností. (Haywood & Tzuriel, 2002) Tuto úroveň poté nehodnotí individuálně, ale srovnává ji s výkony ostatních osob stejného věku. Skládá se tedy z široké škály úkolů, které jsou pod, na nebo nad normovanou úrovní schopností a dovedností žáka. Výsledky takové diagnostiky poté slouží k srovnávání úrovně žáků, jak ve třídě, tak v populaci a odhalují nadprůměrné či velmi podprůměrné výkony. (Málková, 2009) Tyto informace ovšem nesdělují pedagogovi, či jiné intervenující osobě nic o tom, jak daný jedinec přemýšlí, vnímá, jaké jsou pro něj nejvhodnější strategie učení a řešení problémů. Rozdíly mezi těmito přístupy jsou shrnuty v tabulce níže (tabulka č. 1), kterou uvádí David Tzuriel (2015).

Tabulka č. 1 *Hlavní rozdíly mezi dynamickou diagnostikou a standardizovaným testováním* (Tzuriel, 2015, s. 14)

Hlavní rozdíly mezi dynamickou diagnostikou a standardizovaným testováním		
Sledované proměnné	Dynamická diagnostika	Standardizované testování
Cíl testování	Posouzení změn Posouzení způsobu optimálního zprostředkování podnětů Posouzení deficitních kognitivních funkcí Posouzení neintelektových faktorů	Posouzení statického výkonu Srovnání s vrstevníky Predikce budoucí úspěšnosti
Zaměření	Proces učení Metakognitivní procesy Pochopení chyb	Výstupy (statické) Objektivní skóry Profily skóre

Kontext testování	Dynamický, otevřený, interaktivní Vedení, pomoc, zpětná vazba Prožitek kompetence Rodiče i učitelé mohou proces pozorovat	Standardizovaný Strukturovaný Formální Rodiče ani učitelé nemohou být pozorovateli
Interpretace výsledků	Subjektivní (převážně) Nejvyšší/nejlepší výkon Kognitivní modifikovatelnost Deficitní kognitivní funkce Reakce na zprostředkování podnětů	Objektivní (převážně) Průměrný výkon
Charakteristika úkolů	Koncipované na podporu učení Postupné učení Záruka úspěchu	Úkoly vycházejí z psychometrických vlastností Ukončení při chybování

Haywood a Tzuriel (2002, s. 41) uvádí čtyři myšlenky, které se vztahují k hodnocení individuálních rozdílů ve výkonu žáka. Právě toto hodnocení je jedním z hlavních východisek dynamického přístupu.

První z tezí je reakcí na statické testování, které zjišťuje pouze aktuální úroveň již nabytých znalostí. Autoři tvrdí, že ty však „...*nejdou nejlepším indikátorem schopnosti jedince získávat nové informace, ačkoliv tyto dva předpoklady spolu vysoce koreluje.*“⁴ (vlastní překlad) Druhý bod operuje s myšlenkou potenciálu, který každý z nás má. Autoři to odůvodňují tím, že nikdo z nás nevyužívá sto procent své kapacity, což vytváří prostor pro lepší výkony. Třetí myšlenka odkazuje již na samotnou formu dynamické diagnostiky, tedy že hodnocení schopnosti učit se, by mělo probíhat prostřednictvím situací zahrnujících učení a vyučování. Ve čtvrtém bodě autoři zmiňují faktory, které je nutné brát v potaz, jelikož mohou vést k nesprávné diagnostice. Jedná se o faktory jako impulzivita či ignorance, špatné sebezpojetí, chudá slovní zásoba, kulturní odlišnosti v přístupu k učení či neadekvátní vývoj důležitých kognitivních funkcí. Tyto faktory mohou maskovat skutečný potenciál k učení.

2.1.2 Teoretická východiska dynamické diagnostiky

Za východiska většiny přístupů dynamické diagnostiky jsou považovány teorie **Zóny nejbližšího vývoje** od Leva Semionoviče Vygotského a teorie **Strukturální kognitivní modifikovatelnosti a Zkušenosti zprostředkovaného učení** od Reuvena Feuersteina.

4

Accumulated knowledge is not the best indication of one's ability to acquire new knowledge, although the two are highly correlated.

Společným prvkem těchto teorií je zejména zdůrazňování potenciálu jedince a role zprostředkovatele. Jejich podrobnější popis je uveden v následujících podkapitolách.

2.1.2.1 Lev Semionovič Vygotskij

Myšlenky, které výrazně formují dynamickou diagnostiku, pochází od ruského psychologa Leva Semionoviče Vygotského (1896 – 1934), který ve třicátých letech 20. století vnesl do psychologického diskurzu nový pohled na vývoj lidské psychiky. Tento pohled byl v jeho době hojně kritizován. V 50. letech v Sovětském svazu bylo šíření Vygotského teorie dokonce zakázáno. Později, zejména po překladu do angličtiny v šedesátých letech, začaly být jeho teorie uznávány i v západních zemích a položily základ mnoha novým psychologickým a pedagogickým přístupům jako i dynamické diagnostice. (Thorová, 2015)

2.1.2.1.1 Zóna nejbližšího vývoje

Z pohledu dynamické diagnostiky je nejdůležitější Vygotského pojetí vztahu **vývoj - učení**, zejména koncepce **zóny nejbližšího vývoje** (viz dále). Vygotskij v jedné ze svých prací nejdříve uvádí tři různá pojetí tohoto vztahu. První uvádí Piagetovo pojetí, které učení a vývoj považuje za dva vnitřně nepropojené procesy. Uznává určitou závislost učení na vývoji, ta je ovšem chápána pouze jako vnější bez jakéhokoli vnitřního propojení a ve smyslu časové posloupnosti vývoj vždy předchází učení. Vývoj je chápán spíše jako proces dozrávání, který se uskutečňuje v závislosti na přírodních podmínkách, zatímco „...*učení se chápe jako čistě vnější využívání možností, které vznikají v procesu vývoje.*” (Vygotskij, 2017, s. 80) Jako druhé uvádí Vygotskij (2017) behavioristické pojetí tohoto vztahu. Behavioristé považují vývoj a učení za jedno a to samé, z čehož mimo jiné vyplývá, že zde není prostor pro hledání souvislostí mezi těmito dvěma procesy. Jako třetí uvádí Koffkovo pojetí, které je snahou propojit obě tyto teorie v jednu. Navzdory tomu, že je k tomuto slučování protikladných teorií Vygotskij kritický, vyzdvihuje zde důležité aspekty této teorie - pojetí učení jako procesu utváření nových a zdokonalování starých struktur, z čehož vyplývá její chápání časové posloupnosti těchto procesů, tedy že učení může následovat vývoj, ale zároveň může vývoji předcházet. Pokud je výsledkem učení tvorba nového typu struktur, „...*,pak nám to dává možnost provádět nejen činnost, která byla předmětem bezprostředního učení, ale dává nám to mnohem více - možnost daleko překročit hranice těch bezprostředních výsledků, k nimž učení vedlo.*” (Vygotskij, 2017, s. 86)

Vygotskij na toto pojetí navazuje a vytváří koncepci **zóny nejbližšího vývoje**, která je teoretickým základem dynamické diagnostiky. (Zapletalová, 2014) Vygotskij (2017)

upozorňuje, že tradiční psychologické výzkumy vývoje a učení se zaměřovaly pouze na to, jakým způsobem lze zjistit intelektuální úroveň, které dítě právě dosahuje. Zjištění této úrovně však není dostačující informací pro hodnocení vývoje dítěte, protože tuto úroveň neurčuje pouze to, co už si osvojilo nebo nakolik již dozrálo. „*Jako sadař, který chce zjistit stav svého sadu, nebude jednat správně, bude-li hodnotit sad jen podle jabloní, které dozrály a přinesly plody, ale musí počítat také s dozrávajícími stromy, tak i psycholog musí nutně při hodnocení stavu vývoje počítat nejen s dozrálými, ale rovněž s dozrávajícími funkcemi, nejen s aktuální úrovní, ale i se zónou nejbližšího vývoje.*” (Vygotskij, 2017, s. 98)

Zóna nejbližšího vývoje (anglicky *Zone of Proximal Development*) je „...rozdíl mezi intelektuálním věkem neboli úrovní aktuálního vývoje, který se určuje na základě samostatně řešených úkolů, a mezi úrovní, jíž dítě dosahuje při řešení úkolů nesamostatně, ve spolupráci.” (Vygotskij, 2017, s. 99) Dítě má kognitivní dispozice vhodné pro řešení určitého typu úloh, pokud se snaží vyřešit úlohy přesahující tyto dispozice, selhává. Úlohy, které dítě na aktuální úrovni není schopno samostatně řešit, ale je schopno je na dané úrovni řešit za pomoci kompetentnější osoby, se později v dalším stádiu stávají součástí aktuální úrovně dítěte, což zajišťuje dynamiku vývoje. Z hlediska koncepce zóny nejbližšího vývoje je užitečné vybízet děti k řešení právě těchto úloh přesahujících jejich aktuální úroveň, avšak za pomoci kompetentnější osoby (dospělý nebo zkušenější vrstevník), která mu nabízí vodítka, formuluje otázky a předkládá nové strategie řešení. To, jakým způsobem dítě přijme a je dále schopno používat tyto nové strategie, prozradí mnohem více o jeho intelektuální úrovni, ale také to umožňuje vytvořit si představu o tom, jak bude vývoj pokračovat. (Kolláriková & Pupala, 2001; Vygotskij, 2017) Z tohoto pohledu má inteligence svoji dynamiku a její úroveň není neměnná. Pojetí hodnocení vývojové úrovně v procesu interakce, ve kterém dochází ke změnám a tvorbě kognitivních struktur, je klíčovou charakteristikou dynamické diagnostiky.

2.1.2.2 Reuven Feuerstein

Reuvena Feuersteina ve druhé polovině dvacátého století svým dílem velmi výrazně ovlivnil psychologii a pedagogiku. Feuerstein byl Rumunský Žid, který ve 40. letech 20. století emigroval do Izraele z důvodu nacistické invaze. V Izraeli začal pracovat pro agenturu Youth Aliyah, která se zabývala nejdříve záchranou židovských dětí a mladých lidí a posléze důsledky holocaustu. Zaměřovala se na aktivity související se školstvím a vzděláváním, zejména integrací dětí, které pocházely z jiného sociálního a kulturního prostředí a přinášely si sebou zcela odlišné zkušenosti. V rámci této činnosti Feuerstein sledoval různé aspekty, které přispívaly k lepší integraci těchto dětí a jejich rozvoji. Tyto poznatky poté formuloval do

svých teorií a vytvořil mimo jiné dnes celosvětově uznávaný program pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí - **Instrumentální obohacování**. (Málková, 2008; Málková, 2009)

2.1.2.2.1 Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti

Dle Málkové (2008) tvoří základní pilíře **Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti** (Theory of Structural Cognitive Modifiability) tři oblasti.

První je *oblast osobních přesvědčení o potencialitě člověka neustále se rozvíjet*, do které spadá pojem kognitivní modifikovatelnost, a to ve smyslu Feuersteinova přesvědčení, že člověka lze měnit, že se člověk může měnit sám, že má potenciál, a že je jeho přirozeností učit se a rozvíjet se.

Druhá je *oblast významu kulturní transmise pro rozvoj poznávacích funkcí*, jejíž hlavním pojmem je **zkušenost zprostředkovaného učení**. Jedná se o jednu z nejvýznamnějších oblastí této teorie, jelikož zdůrazňuje důležitost interakce mezi dítětem a dospělým, kdy dospělý zprostředkovává dítěti realitu v rámci určité kultury a společnosti, a tím podporuje rozvoj jeho „*adaptabilního a modifikovatelného intelektu*.” (Málková, 2008, s. 22)

Třetí je *oblast operacionalizací myšlenkového procesu a deficitů poznávacích funkcí*, která v sobě obsahuje snahu porozumět a schematizovat myšlení člověka, což poté může usnadnit pedagogickou a psychologickou práci, a také tvorbu ideálních nástrojů pro dynamické diagnostikování. Cílem dynamické diagnostiky je dle Feuersteina posoudit, do jaké míry je možno modifikovat základní kognitivní struktury jedince, dále zhodnotit v jakém rozsahu byla určitá oblast modifikovatelná, zdali dotyčný dokázal profitovat z této modifikace i v jiné oblasti, a jaký rozsah měl proces učení, kteréhož výsledkem byla modifikace kognitivního fungování na požadované úrovni. (Zapletalová, 2014)

2.1.2.2.2 Zkušenost zprostředkovaného učení

Zkušenost zprostředkovaného učení (anglicky *Mediated Learning Experience*) je jednou z hlavních cest, která vede k dosažení strukturální kognitivní modifikovatelnosti. (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2014) Jde o jeden z druhů učení (vedle vystavení přímé zkušenosti), jehož základem je vztah tří součástí: **zprostředkovatel - žák** (příjemce zprostředkování) - **látka** (podnět). Tyto tři součásti se v rámci interakce proměňují vzhledem k individuálním potřebám žáka. Jedná se o model, jehož výchozím předpokladem je, že rodič nebo jiná druhá osoba (učitel, starší sourozenec atd.) je ve vztahu k dítěti (příjemci zprostředkování) aktivní. Tato druhá osoba je zprostředkovatelem mezi podněty z okolí

a dítětem, a tyto podněty upravuje. K dítěti se tedy nedostává podnět z okolí v syrové podobě, ale je již určitým charakteristickým způsobem zpracován. (Málková, 2008)

Aby daná interakce mohla být chápána jako zprostředkování, je nutné, aby splňovala tři základní parametry: **záměrnost a vzájemnost, přesah a zprostředkování významu.** „Pokud dojde k jasnému porozumění těmto třem parametrům a jsou správně aplikovány, pak dojde i k významné proměně tří součástí interakce - **podnětu, jedince a zprostředkovatele.**” (Feuerstein et al., 2014, s. 70) Pro zprostředkování je nutné, aby chování zprostředkovatele v rámci interakce bylo **záměrné**, a aby tento záměr explicitně dítěti sdělil, tedy aby mu jej zprostředkoval. (Feuerstein et al., 2014; Málková, 2008) “*Smyslem takového jasného a důrazného předávání záměru je navázat **vzájemnost**, vyvolat v jedinci potřebu a chuť reagovat jak na obsah, tak i na proces interakce.*” (Feuerstein et al., 2014, s. 83)

Druhým parametrem je **zprostředkování přesahu**. Zprostředkovatel staví na specifických a konkrétních aspektech situace a snaží se na jejich základě zprostředkovat obecnější principy, pravidla, hodnoty či koncepty, které mají přesah do minulosti a budoucnosti, a to takovým způsobem, aby si je dítě dokázalo osvojit a úspěšně je použít i v jiných kontextech. (Málková, 2008; Tzuriel, 2000) „*Konečně zprostředkování přesahu přispívá k flexibilitě a plasticitě, a tím i k modifikovatelnosti lidského jedince a k jeho přístupnosti ke stálému stavu změny.*” (Feuerstein et al., 2014, s. 84)

Třetím parametrem je **zprostředkování významu, smyslu**. Zprostředkovatel by se měl v rámci interakce s dítětem pokoušet obohatit její obsah o „*citové, kulturní, náboženské či sociální významy.*” (Málková, 2008, s. 36) Toto zprostředkování může probíhat prostřednictvím vyjádření vlastního zájmu a vztahu zprostředkovatele k danému aspektu a vyjádřením jeho důležitosti či hodnoty. Zprostředkování může probíhat verbálně i neverbálně. Feuerstein et al. (2014) upozorňuje na to, že je důležité také vybízet žáka k vyjadřování pocitů a hodnot. Dále podotýká, že pokud je zprostředkování úspěšné, jedinec se stává v budoucnu aktivním ve vztahu k vyhledávání a budování významů a hodnot, což je velmi důležité pro jeho přežití a vývoj.

Feuerstein et al. (2014) definuje dalších devět parametrů, které nazývá **situační či upevňující**, tyto parametry samy o sobě nedělají z intervence zprostředkování, jak je tomu u třech základních (výše zmíněných) parametrů, ale váží se na konkrétní situaci a konkrétního žáka. Tyto parametry by měly cíle zprostředkování podpořit a dopomoci tak k co

nejefektivnějším kognitivním změnám. V další části jsou tyto parametry uvedeny tak, jak je popisuje Feuerstein et al. (2014).

Prvním ze situačních parametrů je **zprostředkování pocitu kompetence**. Existuje mnoho důvodů, proč lidé, kteří jsou v určitém směru kompetentní, v tomto směru svoji kompetenci nepocítují a podceňují své schopnosti (předchozí způsoby učení, problémové chování či neadekvátní požadavky okolí atp.). Je tedy vhodné, aby v takovém případě zprostředkovatel dokázal žákovi zprostředkovat pocit kompetence. Základem pocitu kompetence je, že žák nahlíží na své výkony jako na odraz svých schopností. Cílem tohoto zprostředkování by mělo být to, že žák svoji kompetenci zažije, porozumí ji, přijme a zpracuje ji, a také se bude schopen ocenit a budovat zdravé sebevědomí.

Dalším parametrem je **zprostředkování, jak usměrnit a kontrolovat chování**. Klientovi může v modifikovatelnosti bránit jeho chování, které není v kontextu dané situace funkční a klient nad ním nemá kontrolu. Cílem tohoto parametru je pomoci klientovi porozumět tomu, jaký význam pro něj má usměrňování chování, ať už ve smyslu regulace nevhodného chování (např. impulzivita) nebo integrace nových účinných strategií.

Následující parametr se týká **zprostředkování sdílení**. Sdílení je podstatné v životě jedince proto, aby přijal druhé lidi ve svém životě, a aby také on mohl zažít pocit přijetí, uznání, porozumění, který je nezbytný pro zdravý vývoj ega a sebepojetí. Potřeba sdílení může být narušena například rodinným nastavením či nějakým funkčním omezením dítěte. V takovém případě je vhodné mu nabídnout nástroje, které u něj tuto potřebu rozvinou a umožní mu tak prostřednictvím sdílení získávat a zvnitřňovat nové zkušenosti.

Čtvrtý ze situačních parametrů souvisí spíše s „*emočními a afektivními prvky zkušenosti*“ (Feuerstein et al., 2014, s. 89) a nese název **zprostředkování individuální a psychologické odlišnosti**. Člověk má potřebu cítit se jedinečný, být něčím odlišný, cítit hodnotu této odlišnosti, její přínos pro druhé a také to, že tuto odlišnost druzí uznávají. Zprostředkovatel by měl klientovi pomoci uvědomit si její hodnotu a její přínos v situacích, ve kterých tuto odlišnost zažívá.

Pátý situační parametr se nazývá **zprostředkování vyhledání, stanovení, dosažení cíle a sledování chování, které k cíli vede**. Tento parametr by měl zprostředkovatel zprostředkovat dítěti, které z různých důvodů není schopno „*...vytvářet cíle, jichž se snaží dosáhnout, realisticky odhadnout své dovednosti a dosažitelnost cílů, stanovit strategie pro jejich uskutečnění a posoudit, zda se cílům vyhovělo.*“ (Feuerstein, 2014, s. 89) Takové dítě

není schopno integrovat představy a postoje vážící se k minulosti či budoucnosti a často nejde dál než za bezprostředně vnímané. Tento parametr hluboce souvisí s hodnotami jedince a jeho kulturním prostředím. Zprostředkování vyhledávání cílů, jejich stanovení, dosažení, sledování tohoto procesu dítěti umožňuje lépe životu porozumět a lépe se v něm orientovat. Dítě by mělo získat a integrovat dovednosti, které potřebuje pro dosažení cíle. Zároveň by mělo být schopno zhodnotit míru vynaloženého úsilí, vzhledem na kulturní a společenský význam svých cílů.

Šestý parametr se týká **zprostředkování náročnosti a vyhledávání nového a složitého**. Dítěti by v dětství mělo být umožněno zažívat úspěch též v úkolech, které se pro něj mohou zdát náročné. To v dítěti buduje chuť vyhledávat nové, složitější situace a získávat tak nové zkušenosti. *“Zprostředkovatel proto musí dítěti pomoci s hodnocením rizika, které je spojeno s novým neznámým, a uvědomit si, že pokud dítěti neumožní, aby zažilo úspěch i v náročných úkolech, bude mít velmi omezené životní zkušenosti.”* (Feuerstein, 2014, s. 91)

V rámci popisu sedmého situačního parametru - **zprostředkování vědomí, že člověk je měnící se entita**, je uvedeno, že žákovi mají být zprostředkovány takové zkušenosti, ve kterých bude mít možnost nahlížet na sebe v kontextu změny, uvědomovat si, že je možné, aby se měnil, a je dokonce schopen tyto změny sám podněcovat. Zprostředkování tohoto parametru ovlivňuje žáka i celé jeho okolí.

Další parametr nese název **zprostředkování vyhledávání optimistických alternativ**. Zprostředkovatel by měl dítěti zprostředkovat, že není vždy nutné přijímat podmínky, které se zdají být nevyhnutné, ale je zde možnost nahlížet na ně optimistickým způsobem, jako na podmínky, které lze měnit, pokud o to bude jedinec usilovat a věřit tomu, že tuto změnu je schopný iniciovat a provést. *„Vyhledávání optimistických alternativ vede žáka k interakci se světem pozitivním a konstruktivním způsobem, podobně i k řešení problémů, které se objevily, ale prošly by v nepřítomnosti optimistického hlediska bez povšimnutí.”* (Feuerstein et al., 2014, s. 93)

Předposledním parametrem je **zprostředkování pocitu sounáležitosti**. Autoři konstatují, že v moderní společnosti není pro tento druh zprostředkování dostatečný prostor. Toto odcizení ochuzuje jedince o specifické zkušenosti, které mu sounáležitost s nějakou skupinou jistě přináší. Zkušenost zprostředkovaného učení sama o sobě toto odcizení překračuje tím, že jejím základem je navázání důvěrného vztahu, ve kterém jsou aktivní obě

strany. Zároveň se dítě tím, jak buduje pocit kompetentnosti, stává schopnějším v kooperaci se sociální skupinou.

Poslední parametr může být pro zprostředkovatele nástrojem pro ověření, zda zprostředkování proběhlo a nakolik bylo dítětem zvnitřněno. **Zprostředkování uvědomění** je podstatné pro pochopení záměrů zprostředkování a jejich přijetí. *“Je to metakognitivní angažovanost v procesu zprostředkování, kdy zprostředkovatel i příjemce zprostředkování pociťují jeho význam a jsou připraveni účastnit se procesu zprostředkování aktivně a se zaujetím.”* (Feuerstein et al., 2014, s. 93)

2.1.2.2.3 Deficitní kognitivní funkce

V další části textu je představeno Feuersteinovo pojetí **deficitních kognitivních funkcí**. Nejdříve je vysvětlen pojem **kognitivní funkce**, pro lepší pochopení toho, co znamená jejich narušení či deficit, a jaké má dopady na myšlení jedince.

“Kognitivní funkce jsou mentální podmínky nezbytné pro existenci mentálních operací a jakékoli funkce chování.” (Feuerstein et al., 2014, s. 134) Kognitivní funkce jsou ve Feuersteinově pojetí podkladem, na kterém stojí myšlení. (Feuerstein et al., 2014) Jak uvádí Málková (2008), pokud budeme chtít v rámci nějaké úlohy provést např. klasifikaci (myšlenkovou operaci), tato operace bude úspěšná v případě, že správně využijeme určité kognitivní funkce, v tomto případě například *„...dovednost systematického a precizního vyhledávání informací, dovednost pracovat se dvěma a více zdroji zároveň a nutnost porovnávat objekty nebo události, které máme klasifikovat.”* (Málková, 2008, s. 58 – 59)

Narušení kognitivních funkcí představuje problém v samotném procesu myšlení. Toto narušení nejčastěji vyplývá z nedostatku zkušenosti zprostředkovaného učení, který může nastat ze dvou důvodů: a) z důvodu nedostatečně zprostředkujícího prostředí (exogenní nebo enviromentální faktory jako např.: kulturní přenos, chudoba, ideologie, vztah rodičů k dítěti, schopnost rodičů zprostředkovávat); b) z důvodu vnitřních psychosociálních a emocionálních překážek jedince (endogenní faktory, jako např. PAS, konstituční faktory, Downův syndrom). (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010; Feuerstein et al., 2014)

Takto narušené kognitivní funkce nazývá Feuerstein **deficitní kognitivní funkce**. Člení je dle toho, jak probíhá mentální akt, tedy na obtíže ve **fázi inputu (vstupu)**, ve **fázi elaborace (zpracování)** a ve **fázi outputu (výstupu)**. (Feuerstein et al., 2014; Málková, 2008) Jak uvádí Feuerstein et al. (2010), navzdory tomu, že tyto funkce označuje slovem „deficitní“, nenahlíží na ně negativně. Je totiž naopak pozitivní, pokud se tyto deficitní funkce

podaří odhalit a je tak umožněno zprostředkovateli směřovat úsilí k jejich nápravě a účinně vést intervenci s cílem tyto funkce modifikovat.

2.1.3 Struktura dynamické diagnostiky

V této podkapitole jsou uvedeny charakteristiky samotného procesu dynamické diagnostiky. V této práci je popisována skupina modelů dynamických diagnostik, které Ruth Deutsch a Yvonne Reynolds (2000) označují jako **Mediated Learning models**, a jejichž společným znakem je nestandardizovaná intervence, která je vedena v souladu s individuálními potřebami žáka. Mezi tyto modely výše zmiňovaní autoři řadí modely Feuersteina, Haywooda, Lidzové, Tzuriela a Khana. Další skupinu metod, kterou autoři uvádí, jsou metody zahrnující **graduované pobídky**. Tyto metody představují jiný přístup k dynamické diagnostice, v této práci jim však není věnován prostor.

Chadimová a Lucká (in press) uvádí, že dynamická diagnostika se nemusí projevovat v praxi pouze užitím baterií ucelených testů (jako např. LPAD), ale je možné v praxi aplikovat filozofická východiska dynamického přístupu, což může mít následující podoby:

- (a) zprostředkovatel **přemýšlí o práci klienta**, o tom, jak dítě s úkolem zachází, jak nad ním přemýšlí, kde se mu daří, co jsou jeho silné stránky atp.;
- (b) se zprostředkovatel **dívá na materiál**, se kterým pracuje, zejména by měl znát, jaké kognitivní funkce a myšlenkové operace dovedou dítě k správnému řešení;
- (c) zprostředkovatel **nahlíží na výsledky** dítěte, tedy nesleduje pouze výsledek, ale analyzuje, jak dítě postupovalo v jednotlivých úkolech, a jak se jeho výkon v průběhu proměňoval;
- (d) zprostředkovatel **sleduje dítě v procesu zprostředkování**, jak dítě na zprostředkování reaguje, „...*jakou míru a charakter zprostředkování klient potřebuje a zda a jak z nich dokáže těžit.*” (Chadimová & Lucká, in press)
- (e) zprostředkovatel **využívá dynamický přístup ve zprávách a doporučeních** vyplývajících z vyšetření, jejichž důležitým obsahem by měl být popis **silných stránek** dítěte a **situací**, ve kterých dítě dosahuje nejlepšího výkonu.

Proces dynamické diagnostiky je nejčastěji členěn do tří fází (pretest, intervence, posttest). Deutsch a Reynolds (2000) uvádí, že ve výše zmíněné skupině metod nejsou tyto fáze striktně stanové a záleží na uvážení zprostředkovatele.

První je fáze **pretestu**. V této fázi se zprostředkovatel snaží zjistit, **na jaké úrovni se klient aktuálně nachází**. Jedná se o fázi, kterou můžeme označit za „*skutečně testovou*”. (Málková, 2009, s. 97)

Po první fázi následuje **intervence**. Jak je uvedeno výše, je na uvážení zprostředkovatele, zdali tyto fáze dodrží. Málková (2009) například uvádí, že Feuerstein s dětmi školně neúspěšnými často první fázi vynechával a začínal přímo intervencí. V rámci této fáze zprostředkovatel používá podobné úlohy jako ve fázi první, ale je velmi důležité, aby byl **aktivní**, a aby dokázal dítěti **zprostředkovat** podněty a strategie, které zlepší a zefektivní jeho výkon. (Málková, 2009) Tzuriel (2015) nabízí výčet strategií zprostředkování podnětů. Stručný popis těchto strategií je uveden níže. Málková (2009) dále uvádí, že je nutné, aby zprostředkovatel v této fázi kladl důraz na vytváření a promýšlení postupů řešení. Pomocí popisu a vysvětlování klientových strategií a jejich důsledků, se snaží klienta vést k jinému stylu nahlížení na úlohu, k **eliminaci impulzivity a nepromyšlených zbrklých kroků**. Autorka dále zmiňuje, že v této fázi je důležité, aby zprostředkovatel pomohl dítěti **rozpoznat a definovat problém**. Může mu pokládat otázky, které ho k rozpoznání a definování problému dovedou, může mu také nabídnout různé strategie práce s informacemi (hledání, shromažďování, vybírání těch podstatných) a je důležité, aby dítě vedl k „*...pečlivému zjišťování, porovnávání a vyhledávání vztahů mezi nimi, objekty, jevy apod.*” (Málková, 2009, s. 99) Zprostředkovatel by měl dítě vždy vybízet ke zdůvodňování řešení a tvorbě a ověřování hypotéz, což podporuje jeho analytické myšlení a také jeho schopnost argumentace. (Málková, 2009)

Poslední fází je zadání **posttestu**, tedy opět testová fáze, ve které se zadávají úkoly, na kterých dítě pracovalo během první a druhé fáze. Úkoly může zprostředkovatel pozměnit z hlediska obsahu a náročnosti, ale musí být typově stejné, aby bylo dítě schopno v těchto úkolech využít strategie, které mu byly zprostředkovány, a které si během zejména druhé fáze osvojil. Tato fáze umožňuje zprostředkovateli ověřit účinnost intervence. (Málková, 2009; Zapletalová, 2014)

2.1.4 Cíle dynamické diagnostiky

Aby bylo možné lépe pochopit dynamickou diagnostiku, její využití a její přínosy, je vhodné seznámit se také s jejími cíli. David Tzuriel (2015) shrnuje cíle dynamické diagnostiky do šesti bodů:

1. Jako první cíl dynamické diagnostiky, uvádí **posouzení schopnosti definovat podstatu problémů a správně je vyřešit** (tento cíl je dle Tzuriela podobný jako cíl statické diagnostiky, tedy posouzení aktuální úrovně dítěte).
2. Další cíl dynamické diagnostiky je dle Tzuriela **posoudit, které kognitivní funkce jsou zodpovědné za selhávání dítěte, a které naopak dítě účinně využívá**. Kognitivní funkce, které selhávají, se nazývají deficitní a jsou popsány výše. Jejich rozdělení do tří úrovní (obtíže ve fázi inputu (vstupu), ve fázi elaborace (zpracování) a ve fázi outputu (výstupu) ulehčuje zprostředkovateli odhalení příčin selhávání dítěte a vytváření celkového obrazu o jeho výkonu.
3. Třetím cílem je dle Tzuriela **posouzení kvality a kvantity vynaloženého úsilí**. Aby si dítě osvojilo nové strategie a pozměnilo ty, které doposavad užívalo, potřebuje určitou míru vedení. Pro doporučení či výslednou zprávu, které zprostředkovatel formuluje, je informace o míře vedení velmi důležitá, stejně tak jako informace o strategiích, které byly pro toto vedení použity.
4. Dalším cílem je **posouzení toho, do jaké míry dítě dokáže nové strategie využívat v jiných úlohách a situacích** (mluvíme o tzv. **transferu**, tedy schopnosti přenosu strategií z jedné situace na jinou).
5. Jako pátý cíl dynamické diagnostiky uvádí Tzuriel posouzení toho, jaká **modalita či formát informací dítěti vyhovují**. Některé děti mohou preferovat formu obrázků, jiné například formu čísel. Málková (2008, s. 50) například uvádí: „*Neúspěch v úkolu zaměřeném na práci s figurami nemusí nutně znamenat, že dítě, které diagnostikujeme, nedokáže s analogiemi pracovat.*”
6. Posledním cílem, který Tzuriel uvádí, je **posouzení účinku různých strategií nácviku**. Cílem je tedy posoudit, který způsob *strategií nácviku* je vzhledem na typ úkolu nejvhodnější pro zlepšení výkonu dítěte.

2.1.5 Strategie zprostředkování podnětů dle Tzuriela

David Tzuriel (2015) také uvádí sedm **klíčových strategií zprostředkování podnětů**, které by měl aktivní zprostředkovatel v rámci dynamické diagnostiky využívat.

a. Rozvíjení (deficitních) kognitivních funkcí

Je důležité, aby byl zprostředkovatel dobře obeznámen s tím, které **kognitivní funkce** jsou potřebné pro řešení dané úlohy. Také by měl být schopen rozvíjet ty kognitivní funkce, které u dítěte identifikuje jako deficitní (více o deficitních funkcích viz výše).

b. Příprava dítěte na komplexní úkoly předběžnou podporou způsobu myšlení potřebného k řešení úkolů

Velmi praktické při zprostředkování je připravit si „půdu“ pro další práci s náročnějšími a složitějšími úkoly. Pokud se dítě bude mít od čeho odrazit, zprostředkování v dalších úkolech bude efektivnější a méně náročné. Důležité je také, aby dítě mělo pocit, že má kontrolu nad daným úkolem. Proto je nezbytné, aby si osvojilo postupy, které bude dále uplatňovat, a které povedou ke správnému řešení. Dítě zažije pocit úspěchu, který není závislý na pokynech zprostředkovatele, ale kterého dosáhlo samo, protože použilo postupy, které mu byly efektivně zprostředkovány.

c. Seberegulace prostřednictvím plánování a strukturovaného řešení úkolů

Často děti selhávají v úkolech zejména z toho důvodu, že jednájí impulzivně. Proto je velmi důležité tuto impulzivitu zredukovat. Toho může zprostředkovatel dosáhnout například tím, že neklade důraz na rychlost řešení úlohy. Naopak pomocí otázek a proměn daného úkol se snaží oddálit odpověď žáka a provádí „*metakognitivní analýzu impulzivního chování*.“ (Tzuriel, 2015, s. 14)

d. Podpora reflektujících analytických procesů, podpora vhledu

Aby dítě chápalo vztah mezi tím, jak nad úlohou přemýšlí, jaké kognitivní funkce používá a k čemu následně vedou, je potřebné, aby zprostředkovatel nekladal důraz pouze na konečný výsledek, ale aby dítě pomocí dialogu vedl k vhledu. „*Nejúčinnější způsob podpory reflektujících procesů nastává tehdy, když dítěti prezentujeme konfliktní situace, nekongruentní informace, záměrně mu nabízíme víceznačné či absurdní situace, protože dítě je následně nuceno tzv. uzavírat kognitivní mezery*“ (Tzuriel, 2015, s. 15)

e. Výuka specifického materiálu, souvisejícího s kontextem úkolu

Pokud dítě nezná pojmy, se kterými se v úloze manipuluje, je téměř jisté, že v takové úloze bude selhávat. Zprostředkovatel by měl nejdříve dítěti vysvětlit konkrétní pojmy či témata, aby je mohlo dále v úloze efektivně využívat.

f. Zpětná vazba ohledně úspěchu či selhávání při výukovém procesu

V dynamické diagnostice se nejedná o zpětnou vazbu pouze od zprostředkovatele směrem k dítěti, ale také od dítěte směrem k zprostředkovateli. Ten dává dítěti zpětnou vazbu v situacích, kdy dítě odpovídá chybně, ale i ve všech dalších, tedy, kdy odpovídá dobře, či neodpovídá zcela správně. Touto zpětnou vazbou by měl dítě podpořit ve vhledu, aby

porozumělo vztahu mezi myšlenkovými procesy, kognitivním výkonem a výsledkem své práce, a aby bylo schopno tuto svoji práci reflektovat.

g. Rozvoj základních komunikačních dovedností a adekvátního stylu reagování

Zprostředkovatel by měl vést dítě k tomu, aby si osvojilo efektivní komunikaci. Dítě by mělo být schopno komunikovat jasně, používat srozumitelné výrazy a logicky argumentovat své odpovědi.

2.2 Školní psychologie

2.2.1 Vymezení školní psychologie

Štech a Zapletalová (2013, s. 67) uvádějí, „... že *klíčovým znakem vystihujícím specifickou školní psychologie je něco zdánlivě velmi vnějšího nebo okrajového, totiž lokace neboli umístění.*” Dále školní psychologii vymezují pomocí dokumentu Mezinárodní asociace školní psychologie (ISPA) z roku 1996. Autoři zde citují text jejího tehdejšího prezidenta Oaklande a Cunninghamové, kteří tvrdí, že školní psycholog je „...*označení užívané v obecnější poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování psychologických služeb dětem a mladým lidem ve škole, v rodinách a v dalších sociálních prostředích, jež ovlivňují jejich zrání a vývoj.*” (Oaklande & Cunningham, 1996 in Štech & Zapletalová, 2013, s. 68)

Vágnerová (2005, s. 11-12) uvádí, že školní psychologie je **aplikovaná psychologická disciplína**, která „...*pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem, přímým i nepřímým, účastníkům výchovně vzdělávacího procesu: učitelům, žákům, jejich rodičům. Zabývá se všemi dětmi, nejenom těmi, které mají nějaké školní potíže. Pomáhá žákům a studentům zlepšit jejich práci a chování ve škole, a učitelům v jejich profesním rozvoji a uplatnění*“. Z této definice vyplývá, že dosah školně psychologické péče je mnohem širší než jen na děti se školními problémy - je určena všem dětem, ale také učitelům a rodičům těchto dětí.

Braun, Marková a Nováčková (2014) řadí školní psychologii do **pedagogické psychologie**, ale vzhledem k náplni praxe školního psychologa, upozorňují na to, že rámec pedagogické psychologie překračuje a v mnoha ohledech má spíš blíže k psychologii vývojové či klinické. Dále autoři popisují rozdíl mezi **poradenskou a školní psychologií**. Náplň práce poradenského a školního psychologa se liší zejména pracovním prostředím. Školní psycholog pracuje přímo ve škole, což mu umožňuje používat další metody práce, jako např. pozorování. Pracuje se všemi dětmi a učiteli i rodiči (viz výše v definici Vágnerové),

pomoc může poskytovat okamžitě a „...díky vhodné depistáži může zahájit včasnou intervenci, pracovat preventivně a prognosticky.” (Braun, Marková, & Nováčková, 2014, s. 13)

2.2.2 Náplň práce školního psychologa

Činnost školního psychologa je legislativně ukotvena ve **vyhlášce č. 72/2005 Sb.** ve znění pozdějších předpisů, **o poskytování poradenských služeb na školách a školských poradenských zařízeních**, která byla naposledy novelizována vyhláškou č. 197/2016 Sb. V příloze číslo 3 k této vyhlášce jsou uvedeny **standardní činnosti školy**, kde je mimo jiné také část, která se věnuje **standardním činnostem školního psychologa**. Tyto činnosti jsou dále rozděleny do tří skupin: (a) **diagnostika a depistáž**, (b) **konzultační poradenské a intervenční práce**, (c) **metodika práce a vzdělávací činnost**.

Braun, Marková a Nováčková (2014) uvádějí, že důležitý pro náplň práce školního psychologa je právě fakt, že je přítomen přímo v budově školy. Svým klientům je tedy na dosah a v případě potřeby může ihned poskytnout pomoc. Školní psycholog se pohybuje po celé škole, tudíž jeho cílovou skupinou jsou všichni žáci, učitelé, ale také rodiče. Může též provádět depistáž, a tím zajistit včasnou potřebnou péči. Žáky zná z dlouhodobějšího hlediska a v různých kontextech, tudíž může péči vést s ohledem na tyto informace, popřípadě žáka odeslat k jiným odborníkům. Školní psycholog je zodpovědný také za chod školního poradenského pracoviště. Autoři kromě jiného zmiňují, že tato práce je kvůli svojí rozmanitosti velmi náročná, navíc každý školní psycholog na tuto pozici přichází s jinými profesními zkušenostmi. Za nejnáročnější považují školní psychologové dle Štecha a Zapletalové (2013) případy, kde je nutné řešit nepříznivou rodinnou situaci, syndrom CAN, necitlivost a neochotu spolupracovat ze strany učitelů či vedení školy, závažné onemocnění dítěte, depresivní stavy, suicidální tendence, šikanu atp.

Štech a Zapletalová (2013) dělí nejčastější činnosti psychologů do čtyř kategorií. První kategorie zahrnuje **intervence** v případě **výchovných problémů** žáka, které je nutné řešit akutně a rychle. Jedná se o situace, kdy žák například výrazně hůře prospívá, začne chodit za školu nebo je jeho chování nezvladatelné. Tento druh činnosti je dle Štecha a Zapletalové (2013) nejčastější náplní práce školního psychologa. Druhá kategorie zahrnuje **“činnosti týkající se učení žáka, jeho efektivnosti, problémů, dysfunkcí atp.”** (Štech & Zapletalová, 2013, s. 79). Je důležité, aby školní psycholog danou problematiku konzultoval s učiteli a rodiči, a to zvláště na prvním stupni základní školy. Problematika učení, výukových obtíží

žáka a činnosti školního psychologa, které se k této problematice váží, jsou podrobněji popsány níže. Do třetí kategorie nejčastěji se objevujících činností v praxi školního psychologa spadá **mediační činnost**. Školní psycholog má jen málo diagnostických nástrojů, kterými by mohl měřit či hodnotit vztahové problémy ve třídě, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli atp., proto je tato činnost velmi specifická a klade nároky na nezájatost, ale zároveň na jeho schopnost pozorovat, vyhodnotit a následně ovlivňovat. Do poslední kategorie Štech a Zapletalová (2013) řadí **méně časté činnosti** jako vzdělávání učitelů, žáků, rodičů, pořádání preventivních programů, komunikace s jinými odborníky a institucemi atp.

2.2.3 Školní psycholog a práce s žákem s výukovými obtížemi

Jak je uvedeno výše, jednou z nejčastějších náplní práce školního psychologa, je řešení problémů, týkajících se učení. Na školního psychologa se v tomto ohledu obrací pedagogové, rodiče a někdy i sami žáci, často až ve chvíli, kdy žák začne hůře prospívat. Proto je mimo jiné důležité, aby školní psycholog prováděl depistáže a pracoval v této oblasti preventivně. Štech a Zapletalová (2013) uvádějí, že vždy, když školní psycholog řeší zakázky typu zhoršeného prospěchu apod., je vhodné, aby zjistil, jaké učební styly (strategie) žák využívá a případně se snažil o jejich nápravu.

Velmi důležitá je spolupráce s rodiči, kteří mohou být nápomocni při odhalování možných obtíží. Braun, Marková a Nováčková (2014) uvádí příklady, jakým způsobem mohou rodiče na odhalování možných obtíží participovat.

Příklady doporučení pro rodiče: Co mohu u svých dětí sledovat? (Braun, Marková, & Nováčková, 2014, s. 33)

- problémy v písemném projevu - zrcadlové psaní, neznalost, záměny a vynechávání písmen;
- problémy ve čtení - potíže při čtení delších slov, nesprávné čtení délky samohlásek, nesprávná intonace, záměny písmen, potíže s porozuměním textu;
- problémy s pamětí - potíže s učením se nazpaměť básničky, neschopnost zapamatovat si zadané úkoly;
- problémy s udržení pozornosti;
- sníženou toleranci vůči zátěži - neúměrně dlouhá doba věnovaná domácí přípravě, dítě při psaní úkolů pláče, je unavené;
- zvýšenou nemocnost, různé symptomatické (resp. neurovegetativní) potíže.

Takové zapojení rodičů může být chápáno, jako jedno z preventivních opatření. Školní psychologové s rodiči mohou také společně hledat cesty, které povedou ke zlepšení výkonů žáka. Další kroky, které v rámci prevence může školní psycholog udělat, jsou dle Markové, Janáčkové a Brauna (2014): komunikace s pedagogy v případě, že mají podezření, že nějaké dítě by mohlo mít výukový problém a společná snaha o hledání účinných řešení, která by vedla ke zlepšení žáka; následky v hodinách, které by měly být vždy realizovány s jasným cílem, školní psycholog by měl vědět, na co přesně se během následku zaměřit; depistáže, v jejichž rámci analyzuje informace z různých zdrojů (následky, sešity, komunikace s pedagogy a rodiči, atp.); doporučení dalších odborníků (PPP, SPC, neurologie, psychiatrie, atp.); pořádání seminářů na téma učebních stylů a strategií.

Jak je zmíněno výše, dle Štecha a Zapletalové (2013) je v případě obtíží spojených s učením vhodné soustředit se na to, jaké strategie či styly učení si žák osvojil. Autoři se v souvislosti s učitelskými styly odvolávají na monografii Jiřího Mareše z roku 1998 *Styly učení žáků a studentů* a pojem vymezují takto: „*styl učení je soubor postupů učení, které žák v určitém období preferuje.*” (Štech & Zapletalová, 2013, s. 180) Dále poznamenávají, že učební styly stojí na vrozených základech, ale časem se proměňují a žák si je většinou neuvědomuje. Tyto učební styly odhalujeme pomocí pozorování žáka v průběhu procesu učení a vybízíme žáka, aby svou činnost komentoval. Právě v rozboru a odhalování učebních stylů žáka nachází Štech a Zapletalová (2013) cestu, jak dítěti s výukovými obtížemi pomoci. Tato cesta je ovšem dlouhá a trvá někdy až několik let.

Aby odhalování učebních strategií bylo co nejkomplexnější, navrhuji autoři (Štech & Zapletalová, 2013, s. 182 - 186) několik kroků, které vedou k důslednému zmapování učebního stylu. První krok se nazývá – „**historie žákova učení**”. V tomto kroku školní psycholog zjišťuje všechny informace, které mohly v minulosti ovlivnit a formovat žákovy styly učení. Jedná se například o informace o žákově dětské hře, o přípravě do školy, jaká jsou očekávání rodičů, zdali byla v souladu s výkonem žáka atp. Druhý krok – „**specifika žákovy osobnosti**” se soustředí na předpoklady žáka pro učení v souvislosti „*kognitivních předpokladů a kvality vnímání, myšlení, paměti, způsobu zpracování verbálních i neverbálních informací.*” (Štech & Zapletalová, 2013, s. 183) Je také užitečné brát v úvahu temperament dítěte, jeho schopnost sebekontroly, jeho sebepojetí a sebeúctu, která může být narušena z důvodu předchozích neúspěchů a toho, jak na ně okolí dlouhodobě reaguje. Ve třetím kroku – „**žákovo pojetí učení**” se školní psycholog zaměřuje na to, jak žák pojímá učení, co si myslí, že proces učení obnáší, jak dlouho, kde, popřípadě s kým a v jakou denní

dobu se žák obvykle učí, zdali a jakým způsobem provádí kontrolu naučeného. Ve čtvrtém kroku – **„pozorování žáka v průběhu jeho učební činnosti, návrh strategie učení“** školní psycholog mapuje také konkrétní strategie, které žák používá během samotného procesu učení. Může žáka sledovat během práce s učebním materiálem a zaznamenávat, jaké činnosti se v různých fázích práce s tímto materiálem objevují. To mu umožňuje tyto strategie s žákem diskutovat a modifikovat s ohledem na jeho individuální předpoklady. V pátém kroku – **„analýze konkrétních problémů žákovy strategie učení“** by měl dle Štecha a Zapletalové školní psycholog navázat na předchozí kroky a „...přesně specifikovat postupy, které se mohou stát pevnou součástí zvolené strategie učení.“ (Štech & Zapletalová, 2013, s. 184) Dalším krokem je **„posouzení funkčnosti a případné dysfunkčnosti učebního stylu“**, jehož nástrojem je “deník učební činnosti”. Do tohoto deníku si dítě má každý den zapsat plán přípravy do školy, co se mu v učení podařilo, jaké používal postupy, co ho k tomu dovedlo. Takto může školní psycholog lépe posoudit, zdali dítě dodržuje strategie učení a v čem případně selhává. Poslední sedmý krok, který autoři zmiňují, se nazývá **„zmapování sociálního kontextu“**. Velký vliv na učení žáka má jeho okolí a zázemí. Žáci selhávají v učení například proto, že se jim doma nemá kdo věnovat, mohou být z jiného kulturního prostředí a některým věcem nemusí zcela rozumět. Školní psycholog by tedy měl tyto a jim podobné aspekty brát v úvahu a mapovat je za pomoci různých technik (rozhovory, deník učební činnosti, pozorování, analýza učebních materiálů atp.) a v neposledním řadě se snažit upravit tyto podmínky tak, aby se žákovi podařilo osvojit si co nejefektivnější strategie učení. (Štech & Zapletalová, 2013) Právě dynamická diagnostika je mimo jiné také vhodný nástroj pro to, jak poznávat strategie učení u žáka, a jak v tomto směru vhodně intervenovat.

3 Empirická část

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Zapletalová (2014) uvádí, že práce školního psychologa je pro aplikaci dynamické diagnostiky z mnoha důvodů vhodná. Školní psycholog má možnost do své práce aplikovat principy a metody dynamické diagnostiky, právě z důvodu rozmanitosti metod, které ve své práci může využívat, a má tedy možnost nahlížet na žáka z různých perspektiv a sledovat jeho vývoj a změny.

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké místo zaujímá dynamická diagnostika v praxi školního psychologa, a také zdali a jakým způsobem školní psychologové využívají principy dynamické diagnostiky ve své praxi. Tyto principy nemusí být v práci školních psychologů aplikované přímo, ale mohou sloužit jako filozofický či myšlenkový rámec, ve kterém se psycholog během své práce pohybuje. (Chadimová & Lucká, in press) Přístup dynamické diagnostiky vznikl jako odezva na dosud hojně užívané standardizované postupy, které se však jeví být v práci s žáky z jiných kulturních či sociálních poměrů či s žáky s funkčním deficitem nevhodné. Jsou schopné odhalit jejich aktuální stav vědomostí a dovedností, avšak nenahlíží žáka v kontextu jeho situace a nic nevypovídají o opravdovém potenciálu k učení takového žáka, jeho schopnostech a možnostech rozvoje.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké místo zaujímá dynamická diagnostika v praxi školního psychologa?

Výzkumné podotázky:

Jaké principy dynamické diagnostiky lze identifikovat ve východiscích práce školních psychologů?

Jaké principy dynamické diagnostiky aplikují školní psychologové do přímé práce s žákem?

Jak se liší míra aplikace principů dynamické diagnostiky do práce školních psychologů, kteří jsou v této metodě vzdělání, a těch, kteří v této metodě vzdělání nejsou?

3.2 Metodologie výzkumu

Pro tento výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, který umožňuje lépe porozumět tomu, jak lidé vnímají a rozumí realitě, a umožňuje bližší a autentičtější kontakt s informantem. (Hendl, 2005; Škvaříček & Šed'ová, 2007) Data byla sesbírána za použití metody polostrukturovaného rozhovoru, která se jevila jako nejvhodnější, jelikož umožňuje měnit

pořadí otázek, doptávat se na témata, která nebyla informantem dostatečně vysvětlena nebo byla vysvětlena nejasně. (Miovský, 2006) Cílem rozhovorů bylo provést metakognitivní analýzu práce školních psychologů (nahlédnou do samotné činnosti školních psychologů, zjistit, jak o své činnosti přemýšlí, jak přemýšlí o metodách, které při práci používají, jak dokáží reflektovat průběh práce atp.). Byla vytvořena struktura jádrových otázek, aby nebyly opomenuty základní tematické okruhy. Tyto otázky byly tvořeny na základě odborné literatury vztahující se k dynamické diagnostice a školní psychologii. Tato struktura je zahrnuta v přílohách bakalářské práce (příloha č. 1). Volba polostrukturovaného rozhovoru umožňovala tazateli pokládat informantům doplňující otázky, které je měly přimět k hlubší analýze jejich práce. Rozhovory byly zaznamenávány pomocí audio nahrávek.

Před samotným začátkem rozhovorů byl všem informantům představen cíl výzkumu a také výše zmíněný záměr rozhovorů, tedy snaha přimět informanty k metakognitivní analýze jejich činnosti. Dále byli požádáni o souhlas s nahráváním. Tento souhlas je zaznamenán pomocí audio nahrávky, (informantům nebyl předkládán písemný souhlas). Na úvod samotného rozhovoru byly všem informantům položeny stejné otázky, které zjišťovaly: délku jejich praxe, předchozí pracovní zkušenosti a předchozí zkušenosti s dynamickou diagnostikou. Následný rozhovor byl členěn do tří hlavních okruhů, které reflektovaly výzkumné cíle: myšlenkový rámec práce, samotná činnost, ukončení práce. Otázky z těchto okruhů byly pokládány v různém pořadí, doplňovány jinými otázkami a formulovány různým způsobem. Na závěr rozhovorů byli informanti dotázáni, zdali chtějí k tématu něco dodat.

Důležitou roli v těchto rozhovorech hrály právě doplňující otázky, které měly informanty přimět k metakognitivní analýze jejich činnosti. Dále jsou uvedeny příklady takových otázek: (1) *Kdybychom šli jako přímo do té činnosti, jakým způsobem třeba předkládáte ten materiál tomu dítěti, kdyby to byl třeba pracovní list nebo cokoli jiného, tak jak s tím přímo pracujete s tím dítětem?* (2) *A když tedy používáš to screeningové vyšetření, tak kdybych se zeptala přímo na ten akt, jak to tomu dítěti zadáváš, jak třeba přímo pracuješ s tím materiálem?*

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří sedm informantů, z toho šest školních psychologek a jeden školní psycholog. Pět školních psychologek pracovalo v čase, kdy byly rozhovory pořizovány, na **pražských** základních školách, jedna školní psychologka působí v **Brně** a školní psycholog ve **Středočeském kraji** (název města není uveden záměrně, aby nemohlo dojít

k identifikaci). Výzkumný soubor byl vybrán **metodou příležitostného výběru** (Miovský, 2006). Jediným kritériem bylo, aby informanti v době výzkumu pracovali jako **školní psychologové**. Informanti byli osloveni prostřednictvím e-mailu, který obsahoval průvodní dopis, ten je přílohou této práce (příloha č. 2). Většina kontaktů byla volně dostupná na webových stránkách pražských základních škol. Dva informanty jsem oslovila za pomoci vedoucí mé práce a jeden byl osloven na základě osobní známosti. Oslovování informantů probíhalo během listopadu a prosince 2018. Šest rozhovorů se uskutečnilo v prosinci 2018 a jeden v únoru 2019. V analýze jsou použita náhodná jména, která neodpovídají reálným jménům informantů. V úryvcích rozhovorů není uvedeno nic, na základě čeho by bylo možné informanty identifikovat.

V následující části jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých informantů. Tyto informace pochází z úvodních otázek rozhovorů a týkají se délky praxe, předchozí profesní zkušenosti a zkušeností s dynamickou diagnostikou. Pro lepší přehlednost jsou základní charakteristiky shrnuty v tabulce níže (tabulka č. 2).

Pavla

Pavla pracuje jako školní psycholožka pět let. Aktuálně působí na základní škole jako školní psycholožka a zároveň jako speciální pedagožka. V oblasti psychologie nemá žádnou předchozí profesní zkušenost. Má zkušenosti s doučováním žáků základní a střední školy. Vedla také kroužky v MŠ, které byly orientované na rozvoj předmatematických představ. Pavla studuje v doktorském studijním programu pedagogickou psychologii, studium je aktuálně přerušeno.

V rozhovoru uvedla, že se o dynamické diagnostice dozvěděla v průběhu studia, kde jí byl nabídnut úvodní seminář o Feuersteinově Instrumentálním obohacování. V rámci tohoto semináře byla jeho účastníkům metoda představena. Následně Pavla absolvovala kurz FIE⁵. S dynamickou diagnostikou žádné zkušenosti nemá.

Marie

⁵FIE neboli Feuersteinovo Instrumentální obohacování „je program pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí“ (Málková, 2008, s. 9), jehož autorem je prof. Reuven Feuerstein. Základem tohoto programu, stejně jako dynamické diagnostiky, jsou teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti a zkušenost zprostředkovaného učení.

Marie pracuje jako školní psycholožka dva a půl roku. S prací školní psycholožky předchozí zkušenosti nemá. Marie má také kurz FIE, takže uvedla jako předchozí profesní zkušenost práci s touto metodou.

Marie absolvovala kurz dvou metod dynamické diagnostiky - metodu od Davida Tzuriela a metodu LPAD Reuvena Feuersteina. Uvedla, že tyto metody ve své praxi aplikuje spolu s Instrumentálním obohacováním. Dynamickou diagnostiku však používá spíše intervenčně. Jak sama říká: *“Takže já nedělám klasickou dynamickou diagnostiku ve smyslu, že bych prošla celou baterii a psala pak zprávy, to vlastně po mě nikdo nechce ani nevím, jak by to kdo používal. Kdybych dělala dynamickou diagnostiku ve smyslu, že by potom z toho byla opravdu nějaká zpráva, tak bych to dělala míň intervenčně, ale tady to je pro mě nástroj, jak během toho ty děti něco naučit a podpořit jejich sebevědomí a podobně, takže je to takový specifický použití.”*

Nikola

Nikola působí na základní škole jako školní psycholožka tři a půl roku. V současné době působí také jako psycholožka pro studenty na vysoké škole, zároveň se věnuje vlastní praxi. Předtím pracovala v neziskové organizaci s klienty se schizofrenií. S dynamickou diagnostikou zkušenosti nemá.

Michal

Michal pracuje jako školní psycholog čtyři a půl roku. Jeho profesní zkušenosti jsou lektorství a práce v terapeutické skupině. Michal absolvoval kurz “Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi” (realizováno NÚV). Z rozhovoru vyplynulo, že pokud má v péči děti s výukovými obtížemi, principy dynamické diagnostiky se snaží uplatňovat.

Dominika

Dominika pracuje jako školní psycholožka od září roku 2018, tedy v době pořizování rozhovoru byla v této pozici pouze tři měsíce. Na místo školní psycholožky nastoupila hned po dostudování vysoké školy. Předtím pracovala jako asistentka pedagoga na jiné základní škole, což vidí jako výhodu, protože měla možnost zmapovat si prostředí školy.

Co se týká dynamické diagnostiky, Dominika absolvovala úvodní kurz na vysoké škole, na kterém jim dynamická diagnostika byla představena. Během tohoto krátkého

úvodního kurzu byly představeny ovšem pouze teoretické základy této metody. Dominika uvedla, že se jí metoda velice líbila, ale neumí si moc představit, jak by ji ve své praxi aplikovala.

Renata

Renata pracuje jako školní psycholožka více než deset let. V čase pořizování rozhovoru pracovala částečně ještě na jiné škole jako dočasná náhrada za školního psychologa. Renata má za sebou také dlouholetou praxi z pedagogicko-psychologické poradny, kde působila jako psycholožka, a jednu dobu se jí obě praxe prolínaly.

S dynamickou diagnostikou Renata zkušenosti nemá. Vlastní zájem ji přiměl k tomu, aby si vyhledala o této metodě dostupné informace. Na základě těchto informací zhodnotila, že nějaké principy používá ve své praxi, jako příklad uvedla, že překračuje vědomě manuály. Z celého rozhovoru s Renatou však vyplynulo, že ve své praxi používá převážně statické metody.

Johana

Johana pracuje jako školní psycholožka stejně jako Dominika od září roku 2018, tedy v době pořizování rozhovoru to byly 3 měsíce. Johana působí na škole jako školní psycholožka pouze pro první stupeň. Předtím, než nastoupila na tuto pozici, pracovala rok a půl v pedagogicko-psychologické poradně. S dynamickou diagnostikou zkušenosti nemá, ale uvedla, že zná její teoretické základy.

Tabulka č. 2: Základní charakteristiky informantů

Základní charakteristiky informantů				
Jméno	Funkce ve škole	Délka praxe (jako ŠP)	Předchozí pracovní zkušenosti	Zkušenosti s dynamickou diagnostikou
Pavla	Školní psycholožka, speciální pedagožka	5 let	Doučování předmětů, kroužky předmatematických představ (MŠ)	Krátké představení metody v rámci semináře na vysoké škole
Marie	Školní psycholožka	2,5 roku	Práce s FIE	Kurz Davida Tzuriela a LPAD

Nikola	Školní psycholožka	3,5 roku	Práce s lidmi se schizofrenií	žádné
Michal	Školní psycholog	4,5 roku	Lektorství, práce v terapeutické skupině	Kurz “Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi”
Dominika	Školní psycholožka	3 měsíce	Asistentka pedagoga	Krátké představení metody v rámci semináře na vysoké škole
Renata	Školní psycholožka	Více než 10 let	Psycholožka v PPP	žádné
Johana	Školní psycholožka	3 měsíce	Psycholožka v PPP	žádné

3.4 Zpracování a analýza dat

3.4.1 Zpracování dat

V této části bakalářské práce je popsáno, jakým způsobem byla data zpracována. Zvukové nahrávky rozhovorů byly přepsány v programu Listen N Write, který umožňuje snadné zacházení se zvukovou stopou. Rozhovory byly přepsány technikou doslovné transkripce, přesněji literárního opisu, který umožňuje přepisovat rozhovor pomocí normální abecedy a zachovat autentičnost promluv jednotlivých informantů (například nespisovné výrazy). (Hendl, 2005) Přepisy rozhovorů byly následně analyzovány v programu ATLAS.ti, ve kterém byla data roztríděna pomocí otevřeného kódování. Prvotním kódováním vzniklo velké množství kódů, které bylo potřeba ještě jednou přeskupit. Takto vznikly kódy, jejichž počet je poměrně nižší a názvy těchto kódů jsou obecnější. Následně byly kódy seskupeny do kategorií na základě vnitřní souvislosti (tabulka č. 3). (Škvaříček a Šedřová, 2007)

3.4.2 Analýza dat

V následující části práce je prezentována analýza již zpracovaných dat, jejímž účelem bylo nahlédnout do práce školních psychologů, zjistit jakým způsobem o práci přemýšlí a jak pracují v přímé činnosti s žákem, aby mohly být následně identifikovány v jejich práci prvky či principy dynamické diagnostiky a zodpovězeny výzkumné otázky. Rozdělení dat koresponduje s vytvořenými kategoriemi, jelikož reflektují důležité složky činnosti školních

psychologů (východiska práce, komunikace, úvod práce, proces, závěr práce). Kategorie jsou rozděleny dle příslušných kódů. Ke každé kategorii, stejně jako ke každému kódu, je nejprve uvedena stručná charakteristika, poté výpovědi informantů, které danou kategorii a kódy naplňují. V diskusi této práce jsou následně výsledky výzkumu srovnávány s teoretickým rámcem a zodpovězeny výzkumné otázky.

Tabulka č. 3: *Kategorie a kódy*

Kategorie a kódy	
Kategorie	Kódy
Východiska práce	Myšlenkový rámec Působnost psychologa Postoj k metodám
Komunikace	Komunikace
Úvod práce	Seznámení Posuzování aktuální úrovně
Proces	Zprostředkování Zpětná vazba
Závěr práce	Ověřování účinnosti Ukončení

3.4.2.1 Východiska práce

V této kategorii jsou sdruženy informace, které mohou být chápány jako východiska práce školních psychologů, mohou ovlivňovat přístup školních psychologů ke klientům, postup jejich práce, volby strategií v práci s žáky nebo to, na co během práce s žákem kladou psychologové důraz. Tvoří ji tři kódy – **myšlenkový rámec, působnost psychologa a postoj k metodám**.

Myšlenkový rámec

Náplní tohoto kódu jsou informace o **podmínkách či předpokladech**, se kterými školní psychologové do práce s žáky vstupují, o jejich **názorech na vzdělávací obtíže a učební neúspěchy** těchto žáků a také to, jaké všeobecné **cíle** si v práci s žáky stanovují.

Velmi důležitou roli v práci školních psychologů hraje zakázka, se kterou přichází buď rodič, nebo učitel, v ojedinělých případech dítě samo. Psycholožka Nikola to vidí takto: *No tak to úplně záleží na tom, s jakou přijde zakázkou, žádný předpoklad nemám, dokud nevím, co po mě chce. Záleží, jestli ta zakázka je spíš dítěte jako takovýho nebo rodiče nebo učitele*

nebo někoho jiného, a podle toho potom. Sama žádný předpoklad nikdy nemám. Někteří z informantů uvádí, že navzdory tomu, že žádné **předpoklady nemají**, je pro ně nutné, aby byl žák **motivován**, co však lze za určitý předpoklad považovat. Psycholog Michal uvedl: *Základem je, že by ten žák sem měl chodit dobrovolně a motivovaně, pokud chce něco s tím dělat, že opakovaně nefunguje.*

Učební neúspěchy a vzdělávací obtíže považuje většina informantů za velmi široký pojem, pro který je nutné nejdříve specifikovat, z čeho tyto **problémy pramení**. Informanti zmiňovali mnoho možných důvodů takových obtíží. Mezi faktory, které tyto neúspěchy a obtíže ovlivňují, zmiňují **styl vyučujícího, přístup rodiny, přístup a motivovanost dítěte**. Psycholožka Nikola má na učební neúspěch takovýto názor: *Názor mám zase ten, že to může být způsobený strašně moc faktorama, a že nákej je do jistý míry přirozenej, protože každý má hold ty intelektový schopnosti jinde a prostě u nás je nastaveno vzdělávání tak, že ne všichni toho úspěchu mohou dosáhnout.*

Někteří informanti vyjádřili pochybnost, zdali je známkové hodnocení opravdu vhodným ukazatelem reálného výkonu a úrovně schopností žáka. Psycholožka Pavla to komentuje: *Myslím si, že obecně se má za to, že školní neúspěšnost znamená selhávání známkový, ale nevím, jestli je to úplně dobře.*

Většina informantů uvedla, že **cílem jejich práce** je žákovi pomoci s překonáním neúspěchů a dovést ho k samostatnosti v tom smyslu, aby si osvojil takové nástroje, kterými tento neúspěch dokáže sám překonávat. Psycholožka Marie vidí svůj cíl práce takto: *Právě jakoby zkusit najít cestu, jak jakoby minimalizovat ten neúspěch a pomoci najít cestu, jak ho zdolávat.*

Působnost psychologa

Náplní tohoto kódu jsou informace o tom, jakým způsobem vnímají informanti **pole své působnosti**, zejména v souvislosti s žáky se vzdělávacími obtížemi. Co si myslí, že mohou ovlivnit a co si myslí, že už je za hranicí jejich možností.

Informanti se ve výpovědích shodují, že **výukové potíže či učební neúspěchy nejsou jejich hlavní náplní práce**. Největší náplní jejich práce jsou spíše problémy jiného charakteru, a to zejména výchovné problémy, práce s kolektivem a jeho diagnostika, sebezpoškozování, mentální anorexie, různé krizové intervence atp., jelikož, je to právě ta oblast, kterou v rámci školy mohou řešit v takovém rozsahu výhradně oni, zatímco jako větší

odborníky na problematiku spojenou s výukovými obtížemi a učebními neúspěchy vnímají speciální pedagogy.

Z rozhovorů vyplynulo, že informanti vnímají omezení své působnosti zejména ve třech směrech: **ve vrozené inteligenci/nadání žáka, ve stylu práce učitelů a v přístupu rodičů**. Informanti uvedli, že rovinu, na které péči žákovi poskytují, určuje úroveň jeho inteligence či nadání. Psycholožka Renata to popisuje takto: *Takže když to dítě nemá nadání, tak ňák jako to musíte reflektovat v tom smyslu, že říct těm rodičům, že on se pohybuje v ňákym limitu a prostě k tomu patří takový a takový známky a jestli on má teď takový, tak prostě dělá, co může a zaslouží pochvalu*. Styl učitele a přístup rodiny vnímají informanti také jako něco, co nemohou ovlivnit. Psycholog Michal to vidí takto: *... může mít potíže s tím učitelem, nebo že ten učitel neumí najít ten správný klíč k němu a může tam mít samozřejmě špatný rodinný zázemí. A mě je jako jedno, kterej ten faktor je ten hlavní, protože vím, že učitelé ten svůj přístup tak rychle nezmění a člověk nezmění rodinný zázemí*.

Postoj k metodám

Informace, které jsou náplní tohoto kódu, se týkají **metod, materiálů a postupů**, které informanti ve své práci používají, které preferují či naopak používat nechtějí. Zdali ve své práci postupují standardizovaně, dynamicky nebo si podmínky a postupy upravují dle potřeby.

Informanti v rozhovorech popisovali mnoho různých speciálně pedagogických materiálů a metod, které využívají při práci s dětmi s výukovými obtížemi (např. Kuprog, Ropratem, DISMAS). Někteří z nich zmínili, že obvykle materiály nepoužívají, ale z velké části pracují s tím, s čím přichází samy děti. Michal říká: *... takže vlastně pracuju opravdu s tím obsahem, co přináší oni. Přinesou si vlastní materiály, třeba v zeměpise nebo ve fyzice přinesou tu učební látku, bavíme se o ní a vlastně se k tomu vracíme*.

Školní psychologové jako jednu z metod používají **pozorování** ve třídách. Někteří informanti uvedli, že často a rádi používají ve své práci s žáky **škálování**. Psycholožka Renata to komentuje slovy: *...ráda strašně s nima škáluju, to je takovej můj způsob, kterej se mi osvědčil*. Další metody, které se ve výpovědích objevovaly, jsou projektivní metody, nedokončené věty, rozhovor, výtvarná činnost (malování, vystřihování, plastelína).

Jeden z informantů (Michal), se zmínil, že si nechal posílat děti od speciálního pedagoga, aby si vyzkoušel **dynamickou diagnostiku**, a že se mu velice osvědčila, zejména v tom, že žák pomocí reflexe a přemýšlení nad svojí prací sám objevuje své slabé a silné

stránky. Práce s žáky s výukovými obtížemi není jeho hlavní náplní, tudíž tuto metodu nevyužívá pravidelně. Psycholožka (Marie) využívá dynamicko-diagnostický materiál od Reuvena Feuersteina **LPAD**. Říká, že současně s tím, jak diagnostikuje, je pro ni důležité pomoci žákovi k uvědomění, jaké strategie v práci používá a podpořit ho v tom, aby byl schopen tyto strategie využívat v nových kontextech. Práci s touto metodou popisuje takto: *No diagnostikuju, ale zároveň se z toho snažím vytlout, co se dá z toho materiálu. Ale jak kdy, je to opravdu u každého dítěte jinak. U někoho to mám roztáhlý do několika hodin a u někoho je to těch pár hodin, který potřebuju. Když je to pak ta ucelenější baterie, tak to zase pak to dítě dostává zpětnou vazbu, po každém tom materiálu si to shrnem a stejným způsobem jako jsme si říkaly předtím, tu informaci dostává učitel případně rodič.* Tuto metodu Marie využívá zejména intervenčně, kombinuje ji s Instrumentálním obohacováním. Komentovala to slovy: *A to LPAD Tím, že já si ty děti můžu brát, tak postupujeme vcelku pomalu, nejsem tlačena časem, takže opravdu si ty jednotlivý materiály můžu rozložit, jak mi přijde vhodný. A jak jsem říkala, tak já je používám hodně intervenčně, ty materiály si procházíme poměrně pomalu a učíme se na tom, co mi přijde pro to daný dítě vhodný. A ty materiály prostě vybírám podle toho, co v tu chvíli se mi zdá, že by mu mohlo pomoci.*

Školní psychologové ve své práci často pracují se standardizovanými metodami, většinou jsou však ochotni standardizované postupy překročit. Příkladem takového nedodržení postupu může být situace, kterou popisuje psycholožka Renata: *Zrovna tady jsem měla tendle tejden hochu, kterej je u nás ve třetí třídě, je to cizinec, má průměrný výsledky ve škole, je to šachista, a teď jsme tady otevřeli kroužek Feuersteina, on na něj začal chodit a je excelentní. A ta slečna, co ho vede toho Feuersteine, tak mě na to upozornila a já jsem si vyžádala souhlas, že bych si toho hošíka sem vzala, abych si ho nák zdiagnostikovala, protože se jeví jako mimořádně nadanej, ale ve škole ty výsledky nemá. Tak tady byl a dělali jsme spolu normálního WISCa a on tam opravdu dopadl průměrně, ale to je dítě, který chtělo vědět, jestli to má dobře, on je strašnej řešitel, takže prostě furt jako analyzuje a tam jsem nedodržela, porušila manuál, protože on po mě chtěl vědět, jak se ten příklad počítá a já jsem mu to vysvětlila. Takže tohle bych v diagnostice nikdy nesměla udělat a tady jsem to prostě udělala. A potom, když jsme udělali toho WISCa, kterej dopadl průměrně a ještě tak jako různě zubatě, tak jsem mu dala Ravena, toho dělal strašně dlouho, ale udělal ho prostě na nehodnotitelný výsledek, totálně lezoucí z tabulek.*

Použití ucelených diagnostických materiálů ve většině případů však školní psychologové nevnímají jako součást jejich práce. Hlavním argumentem bylo, že diagnostika

je doména pedagogicko-psychologických poraden, tato činnost jim tak připadá zbytečná a kontraproduktivní. Psycholožka Nikola se k tomu vyjádřila takto: *Školní psychologové to moc dělat nemůžou, protože vlastně by používali stejné testy, jako používají v poradně, takže potom by ta diagnostika nebyla reliabilní, že už by to dítě ten test dělalo, takže já jako jediný, co můžu použít je screeningová metoda, která je jiná, než jsou testy jako je WISC a další testy, který používají v té poradně, takže já je použít nemůžu.* Někteří informanti uvedli, že místo diagnostických metod využívají metody **screeningové**.

3.4.2.2 Komunikace

Tato kategorie zahrnuje informace o **způsobu komunikace informantů s ostatními členy systému** (učitelé, rodiče, asistenti pedagoga atp.). Jakým způsobem jim předávají informace o postupech práce, o celém procesu, o výsledcích procesu a o doporučeních. Tato kategorie zahrnuje pouze jeden stejnojmenný kód, jelikož je toto téma dostatečně významné a kód byl nasycen větším množstvím dat.

Většina informantů uvedla, že do určité míry spolupracují s ostatními pracovníky poradenského pracoviště, ale převážně **pracují samostatně**. Psycholožka Johana to komentuje takto: *Dá se říct, že pracuju samostatně, ale snažím se úzce spolupracovat s poradenským pracovištěm, což hlavně znamená výchovný poradce a metodik prevence a ještě speciální pedagog, toho máme pouze pro první stupeň.*

Informanti shodně uvedli, že s **učiteli komunikují**, předávají jim informace o tom, jak se žák vyvíjí, a také **společně vymýšlí postupy**, které pomohou žákovi zvládat situace, ve kterých selhává. Psycholožka Pavla to komentuje takto: *U některých dětí je to tak, že třeba u těch menších, že třeba do té třídy jdu ještě i s nima po té intervenci po přestávce a rovnou třeba řeknu pani učitelce, jak mu to šlo, ještě to tak řeknu před ním, aby to i jeho namotivovalo, ale pak v soukromí si řekneme samozřejmě víc, bavíme se o tom, jak funguje v té škole, jestli je něco, co bysme měli víc trénovat nebo jestli je tam nákej jako třeba posun v něčem nebo co mu teď dělá obtíže, takže to to s těma učiteli docela dost řeším.*

Méně často komunikují výše zmíněné aspekty i s asistenty pedagoga či doučovateli. Psycholog Michal o komunikaci s asistentkami pedagoga říká: *Tak se potom bavíme o tom, co tím vlastně dosahují a jak to jako funguje, a že vlastně je staví spíš na mechanický paměti, než aby pochopila, jak jít třeba dál v té matematice. Tak to třeba konzultujeme i s asistentkami, pokud ty děti ty asistentky mají, jak s nima vlastně pracují.* Psycholožka Dominika o komunikaci s doučovateli mluví takto: *A i u nás na škole hodně funguje doučování, takže*

i jiný učitelky z jiných tříd, aby to nebyla ta třídní učitelka, tak doučujou po škole žáky, který si berou s družiny, když chtěj, takže potom můžeme konzultovat i s tou jinou paní učitelkou, která ho má na to doučování.

Informanti se snaží s rodiči komunikovat, ale shodují se na tom, že komunikace s rodiči není jednoduchá, ale za to velmi podstatná. Jednou z možných příčin selhávání žáků vidí v neadekvátních očekáváních rodičů, nedůsledné domácí péči či nezájmu rodičů o to, co se s jejich dítětem ve škole vlastně děje. Psycholožka Pavla o tomto problému říká: *A rodiče, mám pocit, že někteří ani nevěděj, že sem ty děti choděj, standardně bych řekla, že se o to nějak zvlášť nezajímaj, spíš bych řekla, že se občas zeptaj, když mě náhodně potkaj, zhruba jednou za půl roku, když mě náhodně potkaj, ale určité jsem měla děti, jejichž rodiče se mě nezeptali. Já většinou u této práce ten kontakt sama úplně nevyhledávám, to dělám u té psychologické práce, kdy je potřeba se něco dozvědět nebo na něco upozornit.*

3.4.2.3 Úvod práce

Náplní této kategorie jsou informace o tom, jakým způsobem začínají informanti s žáky pracovat, jakým způsobem se s nimi **seznamují** a jak zjišťují, na jaké **úrovni** schopností a vědomostí **se aktuálně nachází**. Kategorie úvod práce zahrnuje kódy – **seznámení** a **posuzování aktuální úrovně**.

Seznámení

Následující kód obsahuje informace o tom, jakým způsobem se školní psychologové se s žáky seznamují, které informace jsou pro ně na úvod práce podstatné.

Většina informantů uvedla, že se na začátku intervence věnují zejména **navazování vztahu** s klientem. Snaží se zjistit širší kontext, ve kterém se dítě nachází (tedy rodinnou situaci, jak vnímá školu, jak vnímá vyučujícího, jak vnímá své spolužáky atp.) Zároveň se na úvod práce snaží dítěti vysvětlit, co může očekávat, co budou společně dělat na intervencích, v čem jim to pomůže atp. Školní psycholožka Marie a školní psycholog Michal dětem nejenom říkají, co se bude dít, ale také se jich ptají, co by jim vyhovovalo a co si myslí, že je náplní intervence.

Posuzování aktuální úrovně

Obsahem tohoto kódu jsou informace o tom, jakým způsobem informanti zjišťují, na jaké **úrovni dovedností se dítě aktuálně nachází**. Zdali je pro školní psychology ukazatelem

žákovy úrovně dovedností pouze to, jestli je nebo není schopen danou úlohu vypracovat, nebo zdali je pro ně důležité znát také postupy, strategie žáka a důvody, proč v dané úloze selhal.

Informanti uvedli, že získávají informace o úrovni žáka **od rodičů, učitelek a učitelů** nebo z **vlastního pozorování** ve třídě. Dominika říká: *... většinou se mi buď ozvou teda rodiče, nebo pani učitelka. Tak prvně se bavím s pani učitelkou, co tam jde, co funguje, nefunguje, proč to funguje a co už zkusila, vyzkoušela a nefunguje to. Tak to prvně mapujeme s pani učitelkou a pak se jdu podívat do té třídy přímo na tu hodinu a koukám se, jak pracuje v té hodině.* Méně často využívají školní psychologové pro zjišťování aktuální úrovně schopností žáka **standardizované testy**. Renata na otázku, jak zjišťuje, v čem dítě konkrétně selhává, odpověděla: *No já vidím, když udělám ten test s tím dítětem, tak tam ta matika je obsažená v těch testech, tak tam vidíte, jak ten test hodnotí prostě ty matematické schopnosti a teď vám to buď štimuje nebo neštimuje s tou známkou.*

Více informantů uvedlo, že se snaží aktuální úroveň dovedností žáka posuzovat v rámci samotného procesu. Chtějí, aby žák splnil nějaký úkol nebo vyřešil nějaký problém a sledují, jak dítě **pracuje**, jak se při plnění úkolu **chová**, jak **reaguje**, jak je **schopné se vypořádat s problémy**, na které v procesu řešení úkolu narazí. V méně případech informanti uvedli, že pro zjištění aktuální úrovně dovedností využívají **hry**, ve kterých sledují, jakým způsobem žák řeší problémy, které hra přináší. Psycholog Michal to komentuje takto: *..., mě spíš zajímá jejich reálný výkon. Když mě jako řeknou, že jim nejde matematika, to tady pár takových dětí mám, nebo něco v češtině, tak vlastně chci, aby mi ukázaly, jak s tím nakládají. Co z toho učení vlastně nechápou, a to mě zajímá mnohem víc, jako ten postup, kde selhávají, než ten reálný výsledek jako známka.*

3.4.2.4 Proces

Kategorie „**proces**“ obsahuje informace o tom, jaké konkrétní strategie psychologové používají při práci s žákem již v samotném procesu. Tato kategorie je pro analýzu nejpodstatnější. V rámci rozhovorů byly informantům pokládány takové otázky, které je měly přimět k metakognitivní analýze jejich práce. Kategorie zahrnuje dva kódy - **zprostředkování** a **zpětná vazba**.

Zprostředkování

V rámci tohoto kódu jsou shromážděny informace, jakým způsobem konkrétně školní psychologové pracují s žáky s výukovými obtížemi, tedy jakým způsobem dítěti

zprostředkovávají materiály, informace, postupy, které vedou k úspěšnému splnění úkolu a adekvátnímu rozvoji dítěte.

Informanti uvedli různé způsoby, jakými žáka s materiálem před samotnou činností seznamují. Někteří z nich se podle jejich slov snaží žákovi **materiál** nejdříve **představit** (přečíst, ukázat). Pokud žák zadání nepochopí, **zadání opakuje víckrát**. Pokud jsou zde použita slova, kterým žák nerozumí, snaží se nejdříve žákovi tato slova vysvětlit a **terminologii nastavit** tak, aby ji dokázal v daném kontextu používat, a rozuměl, co se daným pojmem myslí. Informanti to komentují takto: Marie: *My si tady například na začátku nastavujeme taky nějakou terminologii, například co jsou svislý, vodorovný čáry, sloupce, řádky*. Pavla: *Vždycky mu to vysvětlím, řeknu mu, jak by to mělo vypadat a pak se ptám, jestli tomu rozumí. Když tomu nerozumí, tak to vysvětlím ještě jednou a třeba mu to i ukážu, že třeba ho nejdřív upozorním, co má dělat, když to nepochopí, ukážu mu přesněji, co se na tom nachází na tom papíře, jaké body, nebo prostě nějaké zásadní informace pro splnění toho úkolu*.

Školní psychologové ve většině případů uvedli, že je pro ně důležitějším zdrojem informací samotný proces než výsledek jako takový, proto se snaží dítě přimět k tomu, aby každý svůj krok **nahlas komentovalo a odůvodňovalo**, proč ten krok dělá, popřípadě, aby se **zamyslelo nad tím**, jaký krok nejspíše povede k správnému výsledku. Marie říká: *A já chci slyšet pořád to odůvodňování, proč je to todle, a proč to není todle, abych já vlastně věděla, jak to dítě o tom přemýšlí, a jak prostě využívá to, co se naučilo například v těch předchozích úkolech*. Dominika popisuje situaci podrobněji: *...za druhý mi přijde dobrý, když mi může vysvětlovat, co mu nejde jako v průběhu toho postupu, když vlastně on mi říká, jak to počítá a říká mi celý ten postup, tak až podle mě na základě toho můžu přijít na to, co vlastně tam nejde, jako postupně krok po kroku si s ním probrat, jak on nad tím vlastně uvažuje, tak to mi přijde jako asi nejprínosnější, rozebrat celou tu slovní úlohu, i u sčítání, odečítání i u toho čtení*.

Další poměrně často zmiňovanou strategií, je **poskytování návodných otázek či impulzů**, na základě kterých je dítě schopné formulovat pro sebe takové kroky, které ho dovedou ke zdárnému výsledku. Dominika vysvětluje: *Tak přímo tedy ho vybízím, aby říkal nahlas ty věci, a vidím, že když mu to opravdu nejde, tak se ho snažím jako navést, takže nějakýma návodnejma otázkama, nechci mu říct ten správný výsledek, ale jako ptám se ho,*

kdyby si přihodil tohle číslo, šlo by to? Jako hodně se snažím mu dopomocť, ale tak, abych mu nepomohla úplně.

Psychologové ve více případech uvedli, že se také pomocí výše zmiňovaných strategií snaží **identifikovat „slabá místa“ dítěte** a následně je dítěti **pojmenovat**. Marie říká: *Jak jsem už říkala, tak se snažíme zaměřit na to, co potřebuje posilovat to, co jsou takový ty jeho slabý skvrny nebo co může právě způsobovat ty jeho neúspěchy a něk na to se ho snažím upozorňovat a trénujeme to.*

Méně častými strategiemi jsou následující. Pokud dítě neví, jak řešit úlohu, osvědčuje se mu **názorně ukázat postup**. Někdy psychologové postupně **zvyšují úroveň obtížnosti** a následně dítěti ukazují jeho posun. Tak rozvíjejí také jeho **motivaci** pro práci. Jako důležité se jeví podporovat **sebereflexi** dítěte a napomáhat mu tak při určování zdrojů selhávání. Psycholožka Pavla uvedla: *Zrovna i ten chlapec, co má tu hodně slabou pozornost, on je opravdu i hodně unavitelnej, tak i třeba se učí rozpoznat, kdy je unavenej. Už mi to i dopředu hlásí, aby se naučil i on vnímat, na kolik ten den stačí, třeba i kvůli tomu, že kdyby cejtíl od rána, že je to hodně blbý, že může říct tý paní učitelce.*

Zpětná vazba

Další kategorie obsahuje výpovědi o tom, jakým způsobem poskytují školní psychologové žákovi zpětnou vazbu ohledně jeho výkonu.

Zpětná vazba poskytovaná školním psychologem jeho klientům, má nejčastěji podobu **porovnání s dřívějšími výsledky** nebo **slovní „chválení“**. Méně často pak jde o **pojmenování kroků**, které vedly k dosaženému úspěchu (s cílem aplikovat nabyté zkušenosti v jiných situacích) či k vysvětlování, co se žákovi povedlo a k čemu mu to v životě může být. Zpětnou vazbu školní psychologové poskytují klientům buď v průběhu samotné činnosti, nebo zpětně. Marie uvádí: *Tomu dítěti to komentuju přímo během té práce nebo mu ukážu zpětně, co už zvládnul, co jsme už všechno udělali, jak složitý úkol byl schopen vypracovat díky tomu, co se už naučil a něk si třeba rekapitulujem to, co mu pomáhá v tom vypracování, co dál může používat v té další práci.* Dále uvedla: *Snažíme si ukazovat to, v čem se mu to může hodit i v tom běžným vyučování, a taky jako v životě a takový to přemostování. U někoho jsme teď přišli k tomu, že se změnila úplně terminologie, jak se o těch úkolech bavíme a převedli jsme si to do hry a to nám začalo fungovat, ty cestičky jsou u každýho něk jinak. Když pochopí, že jim ta práce samotná k něčemu může bejt, protože oni*

vědí, že něco jim v té škole něk nefunguje, něco je pro ně složité a podobně, takže se je snažím navést na to, v čem jim to pak může pomoci v té škole.

3.4.2.5 Závěr práce

Následující kategorie zahrnuje výpovědi informantů, které se týkají toho, jakým způsobem si psychologové ověřují účinnost strategií, které v rámci práce s dítětem zvolili. Dále které informace jsou podstatné pro to, aby mohli ukončit péči, a jakým způsobem tuto péči ukončují. Tuto kategorii tvoří dva kódy: **ověřování účinnosti, ukončení péče**

Ověřování účinnosti

V rámci tohoto kódu jsou zahrnuty informace o tom, jakým způsobem si školní psychologové ověřují, zdali jejich práce splnila svůj účel a žák dokáže nabyté schopnosti a dovednosti využívat.

Nejčastěji si školní psychologové posun žáka ověřují **u učitelů**, většinou o přestávce či obědové pauze, když si dítě vyzvedávají nebo když ho do třídy vrací. Michal to komentuje: *S učiteli spíš diskutujeme, protože já tady můžu vidět nějaký posuny, ale mě spíš zajímá, jak to vidí učitelé. Tam vlastně diskutujeme, když se potkáme, jak to s tím děckem funguje i ve třídě a tak.* Méně často je pro psychology podstatné, jak posun **vnímá samo dítě, jakým způsobem žák pracuje** (např. zvládne vyřešit úkol za kratší časový interval). Johana: *Tak jako, jak to vnímá samo to dítě, to je pro mě hodně důležitý, já se třeba ještě ptám, jestli se zhoršily, zlepšily, co ta matika. Takže, když se pak začnu dozvídat najednou třeba, že úsměv a už je to lepší, tak to je taky jedna z důležitých informací.*

Pro psycholožku Marii je důležitou informací, **jakým způsobem je dítě schopno využívat to, co se naučilo v jiných úkolech**, které mu sama zadává. Jejími slovy: *... součástí té diagnostiky je, že sledujete, jak umí využít ten impulz, kterej vy mu dáte a jestli ho pak třeba umí převést do dalších úkolů nebo ten systém té práce, kterej si nastavíte v rámci počáteční fáze, tak že ho využívá u dalších úkolů, a že se nějakým způsobem osvědčuje.* Psycholožka Renata uvedla, že si účinnost ověřuje na tom, jakým způsobem se dítěti **zlepšují známky**. Renata: *Tak otevřete žákovskou knížku prostě a je to jasný.*

Ukončení péče

Poslední kód se nazývá **ukončení péče**. K zjištění toho, co je rozhodující pro ukončení péče vedla převážně otázka, kterou jsem položila každému z informantů. *Když ukončujete péči o žáka, které informace jsou pro vás důležité, abyste mohl/a péči ukončit?*

Školní psychologové Dominika a Johana na tuto otázku nedokázaly odpovědět, jelikož v době pořizování nahrávek z rozhovorů měly za sebou pouze tři měsíční praxi. Převažující odpověď byla, že informanti „ukončených“ dětí moc nemají, jelikož mají **převážně dlouhodobé** intervence. Psycholožka Marie k tomu dodává: *No ono je to taková trochu nekonečná práce. Takže tam je to spíš o časových možnostech, protože s těma dětma by se často dalo prostě pracovat nekonečný množství času téměř, aby tam ten posun byl větší.*

Nejčastějším důvodem pro ukončení péče je pro psychology **vyčerpání zakázky**. Péči ukončují ve chvíli, kdy už dítěti nemají co nabídnout. Nikola to komentuje takto: *Když mám pocit, že já už mu nemůžu nic nabídnout. Není to o tom, že to dítě by se nějak zázračně zlepšilo, ale když mám pocit, že já ze své pozice už jsem se vyčerpala a nabídla to, co jsem mohla, tak obvykle to ukončuji.* Méně často ukončují psychologové péči ve chvíli, kdy nastane **výrazné zlepšení či z organizačních důvodů**, tedy v případě, kdy žák přechází na druhý stupeň nebo dokončil povinnou školní docházku.

3.5 Diskuze

Tato bakalářská práce se zabývá dynamickou diagnostikou a využitím jejích principů v práci školních psychologů. V této části budou uvedeny výsledky výzkumu a jejich srovnání s teoretickým rámcem. Tyto výsledky jsou rozděleny podle jednotlivých kategorií shodně s tím, jak je provedena analýza dat výše. Dále zde budou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky. V závěru diskuze budou také shrnuty problémy výzkumu a návrh na jejich zlepšení.

Dynamická diagnostika ve východiscích práce

Dynamická diagnostika nesrovnává jedince s populačními normami, či jinou skupinou osob stejného věku, naopak klade důraz na individualitu klienta, na jeho modifikovatelnost a učební potenciál. Aby školní psycholog mohl klientovi poskytnout „péči na míru“, je z hlediska dynamické diagnostiky mimo jiné důležité, aby si zmapoval kontext, ve kterém se klient vyvíjel a vyvíjí (kulturní a sociální zázemí, funkční nedostatky atp.) (Lidz, 1996; Tzurriel, 2015; Zapletalová, 2014) Toto „**mapování kontextu klienta**“ jako princip dynamické diagnostiky, lze také spatřit v tom, jak školní psychologové vnímají učební neúspěchy žáka. Informanti uvedli, že je pro ně důležité nejdříve specifikovat původ problému a to, co daný problém ovlivňuje.

V tom, jakým způsobem většina školních psychologů uvažuje o cílech práce, lze do značné míry najít shodu s cíli dynamické diagnostiky. A to zejména ve **snaze**

o zprostředkování takových strategií, které si žák zvnitřní a je schopen je následně **používat v jiném kontextu a samostatně**. (Zapletalová, 2014)

Ve výpovědích informantů se často objevovalo pojetí inteligence jako stabilní a neměnné entity, která sama o sobě určuje rozsah a úroveň práce s klientem. V tomto směru tedy o dynamické diagnostice mluvit nelze, jelikož ta považuje inteligenci za *“aktuální stav, který je změnitelný”*. (Chadimová & Lucká, in press) Základním východiskem dynamické diagnostiky je právě víra v modifikovatelnost každého jedince, z toho, jak informanti vnímají inteligenci, by tedy vyplývalo, že nevěří v modifikovatelnost jedince a s tímto předpokladem do práce nevstupují. (Feuerstein et al., 2014) Informanti také uvedli, že nemají vliv na osoby, které se na vývoji klienta podílí. Z hlediska dynamické diagnostiky, ale také z hlediska legislativy, by měla být komunikace a spolupráce s rodiči a učiteli náplní práce školního psychologa. (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2014)

Někteří informanti uvedli, že pracují s materiály, s nimiž přichází sami žáci. V tomto směru lze opět spatřit důraz na individuální potřeby klienta a adekvátní reakce na tyto potřeby, což je principem dynamické diagnostiky. Pokud informanti k diagnostice nějaké metody či materiály využívají, ve většině případů se jedná o ty, které zahrnují **standardizované postupy**, tyto postupy jsou však **ochotni překročit**. Takové překročení postupů ovšem ještě neznámá, že se jedná o dynamickou diagnostiku, kde se psycholog nesnaží pouze o vysvětlení jedné úlohy v případě nepochopení, ale podporuje žáka ve vhledu, pokládá mu takové otázky, aby byl schopen ke správnému výsledku přijít sám, ověřuje porozumění a to, zdali je žák schopen osvojené strategie použít v jiných úlohách. (Tzuriel, 2015) Takový záměr překročení postupů ovšem z výpovědí informantů nevyplýval.

O aplikaci dynamické diagnostiky, se zmínili pouze Marie a Michal, kteří jsou v této metodě vzděláni. Aktivně ji však používá pouze Marie. V její výpovědi můžeme nalézt mnoho podstatných principů dynamické diagnostiky, které využívá: **zdůrazňuje význam intervenční fáze**, tedy fáze, ve které by si měl žák osvojit nové strategie, při práci **reflektuje individuální potřeby žáka** a dle toho vybírá materiály, **snižuje význam času** při práci, poskytuje žákovi **průběžně zpětnou vazbu a do procesu zapojuje i učitele a rodiče**.

Dynamický přístup v komunikaci

Z hlediska dynamické diagnostiky jsou komunikace a pravidelný kontakt s ostatními osobami, které mají vliv na vývoj dítěte, velmi důležité, jelikož umožňují psychologovi sledovat změny ve vývoji žáka v různých kontextech, tyto změny konzultovat a dle získaných

informací přizpůsobovat strategie péče. Jen tak může být žákovi umožněn maximální rozvoj. Zároveň pokud si žák v rámci intervencí osvojí například nové učební strategie, měl by mít možnost tyto strategie používat i v jiných situacích, aby si ověřil jejich účinnost. (Málková, 2009; Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2014)

Z výpovědí vyplývá, že psychologové v tomto směru pracují ve shodě s principy dynamické diagnostiky. Snaží se ve spolupráci s ostatními členy systému vytvářet žákovi adekvátní podmínky pro rozvoj. Sdělují jim, které strategie se jim v rámci intervencí osvědčily, které důvody selhávání žáka identifikovali, jak tomuto selhávání účinně předcházet. Také zpětná vazba od učitelů, rodičů a jiných zapojených osob jim slouží jako nástroj k ověření žákova posunu a tedy toho, zdali jsou péče a zprostředkování strategií účinné.

Dynamická diagnostika v úvodu práce

V této kategorii se objevují opět principy dynamické diagnostiky, které se objevily i v předchozích kategoriích, jako jsou zjišťování kontextu, důraz na individualitu a spolupráce s ostatními zapojenými osobami (při seznamování i posuzování aktuální úrovně dovedností). Školní psychologové dále uvedli, že na úvod žákovi **sdělují záměr své práce**. Proto, aby se jednalo o dynamickou diagnostiku, musí dojít k **zprostředkování záměru**. (Feuerstein, 2014) Toto zprostředkování lze identifikovat ve výpovědích pouze některých informantů, kteří se snaží nejenom žákovi sdělit, co se v rámci intervence bude dít, ale snaží se mu tyto informace zprostředkovat. Vysvětlují mu, co se bude během intervencí odehrávat, ale také žákovi pokládají otázky, čímž ho vtahují do samotného procesu. Žáka tak vedou k tomu, aby byl aktivní, aby komunikoval, čímž podporují i jeho pocit kompetence. (Feuerstein, 2014; Chadimová & Lucká, in press; Málková, 2009)

Méně psychologů uvedlo, že používají pro zjišťování aktuální úrovně standardizované testy. Ačkoliv dynamická diagnostika může obsahovat na začátku práce s dítětem také testovou fázi (tzv. fáze pretestu), psycholog se v takovém případě nesoustředí pouze na výsledek daného testu, ale sleduje žáka, jak pracuje v celé situaci, jak se s úlohou seznamuje, jak postupuje, jak reaguje v případě, že neumí úlohu vyřešit. (Málková, 2009; Zapletalová, 2014) Takovému zjišťování aktuální úrovně dovedností se nejvíce přiblížili informanti, kteří zmínili, že při posuzování aktuální úrovně chtějí po žákovi, aby úkol vyřešil před nimi, a aby mohli posoudit, jaké nevhodné strategie žák používá, resp. co je **opravdovou příčinou selhávání**.

Dynamický přístup v procesu

Informanti zmínili různé strategie a nástroje, které v konkrétní práci s žákem používají. Na základě výpovědí lze říci, že v přímé práci školních psychologů mají principy dynamické diagnostiky své místo. V rámci dynamické diagnostiky je důležité, aby psycholog materiál žákovi nejen předložil, ale aby ověřil porozumění a dokázal mu samotný materiál, popřípadě informace, které s tímto materiálem souvisí, adekvátním způsobem zprostředkovat. (Málková, 2009; Zapletalová, 2014) Tento prvek dynamické diagnostiky se objevuje u většího množství informantů, kteří uvedli, že žáka s materiálem nejdříve **seznamují a ověřují**, zdali žák **obsahu materiálu rozumí**. Pokud je potřeba, stanoví si s žákem vhodnou **terminologii**, tak, aby všem pojmům rozuměl, případně mu zprostředkovávají **důležité informace** z pracovního materiálu (upozorní na důležité body, zakryjí část materiálu, zopakují zadání).

Dalším klíčovým principem dynamické diagnostiky je to, že klade **důraz na proces**, a ne na výsledek. (Málková, 2009; Tzuriel, 2015; Zapletalová, 2014) Shodně s tímto se vyjádřila i většina informantů. Školní psychologové ve své práci využívají i další podstatné principy dynamické diagnostiky. Během práce se snaží žáka podpořit ve **vhledu a aktivně** ho zapojit do intervenčního procesu. (Tzuriel, 2015) V dynamické diagnostice je nutné, aby byli aktivní oba účastníci procesu, tak aby interakce probíhala neustále. (Zapletalová, 2014) Školní psychologové také uvedli, že vyzývají žáka k tomu, aby nahlas daný postup **komentoval a odůvodňoval**, čímž se snaží rozvíjet jeho **komunikační dovednosti a schopnosti definovat problém**. Vedení k promýšlení kroků může být chápáno také jako snaha o **regulaci chování žáka**, zejména impulzivity a zbrklosti, což je také významným prvkem dynamické diagnostiky. (Feuerstein et al., 2014; Chadimová & Lucká, in press; Málková, 2009; Tzuriel, 2015; Zapletalová, 2014) V dynamické diagnostice je také důležité, aby psycholog posoudil, nakolik žák dané strategie zvnitřnil a dokázal je přenést do jiné úkolové situace (posouzení transferu). (Tzuriel, 2015) V tomto smyslu se vyjádřila pouze Marie, v jejíž výpovědi se objevilo, že je pro ni podstatnou informací, zdali žák dokáže využívat strategie, které si v předchozích úlohách osvojil, v dalších kontextech.

Dalším projevem dynamické diagnostiky v procesu práce školních psychologů je použití **návodných otázek a impulsů**, které zmínilo více informantů. Tyto otázky jsou významné z mnoha důvodů: žák zvládne přijít na správný výsledek úkolu sám a může se tak cítit kompetentní, žák se učí rozpoznávat a definovat problémy, žák opakovaně neselhává a není tak zahlcen negativními emocí. (Zapletalová, 2014) Psycholog může tuto pomoc

stupňovat a na základě toho odhalit, kde jsou žákovi limity, zároveň tak opět žáka vede k regulaci chování. Méně často se v práci školních psychologů objevuje **identifikace slabých a silných stránek**, která je také nedílnou součástí dynamické diagnostiky, jelikož umožňuje účinně nastavit intervenci a zprostředkovat klientovi vhodné strategie. (Tzuriel, 2015)

Mezi méně časté strategie, které se v práci školních psychologů objevují, a lze je považovat za principy dynamické diagnostiky, patří i **zvyšování náročnosti úkolů**. (Zapletalová, 2014) Psycholog by měl zadávat takové úlohy, ve kterých žák může zažít úspěch, nejde však pouze o zadávání lehkých úloh, ale také o zadávání úloh náročnějších. Zvyšování náročnosti by mělo probíhat pozvolna, proto, aby byl žák v náročnějších úlohách schopen aplikovat strategie, které si v předchozích úlohách internalizoval. Pouze tak je mu umožněno zažít úspěch v důsledku jeho vlastních schopností. Zároveň je mu takto zprostředkován pocit kompetence a lze mu ukázat také jeho posun. (Chadimová & Lucká, in press)

V rámci dynamické diagnostiky by měl psycholog dítěti poskytovat **zpětnou vazbu** nejen po ukončení práce, ale měla by probíhat **během celého procesu**, a to nejen v situacích, kdy žák neodpovídá správně, ale také když odpovídá skoro správně nebo zcela správně. (Tzuriel, 2015) V tom, jakým způsobem psychologové žákům poskytují zpětnou vazbu lze identifikovat principy dynamické diagnostiky zejména ve výpovědích, kde informanti popisují, že zpětnou vazbu poskytují již během práce s žákem a také po samotné činnosti. Nesdělují mu pouze „výsledek“, ale vysvětlují žákovi, jaké všechny postupy musel využít, aby dosáhl daného výsledku. Psycholožka Marie se snaží **zprostředkovávat** dítěti **přesah** tím, že s ním vede dialog o tom, kde může nabyté zkušenosti dále v životě využívat. (Feuerstein et al., 2014)

Dynamická diagnostika v závěru práce

V tom, jakým způsobem si informanti na závěr práce **ověřují účinnost své práce**, lze spatřit principy dynamické diagnostiky ve třech ohledech, které byly již zmíněny v předchozích kategoriích: komunikace s učitelem (s ostatními osobami, které mají vliv na vývoj dítěte), posouzení fungování žáka v celém kontextu, pozorování žáka při práci. V dynamické diagnostice se pro ověření účinnosti intervenčního procesu zadávají žákovi většinou úlohy podobné těm, na kterých se během intervencí pracovalo (tzv. fáze posttestu). Psycholog poté sleduje, jakým způsobem žák strategie, které mu byly zprostředkovány během intervence, internalizoval a jak je tyto strategie schopen používat. (Málková, 2009;

Zapletalová, 2014) Tomuto se nejvíce přiblížila psycholožka Marie, která uvedla, že účinnost své práce hodnotí dle toho, jak je **žák schopen využívat, co se naučil**, a jak tyto je tyto dovednosti **schopen přenést do jiných úkolů**.

Z hlediska dynamické diagnostiky je důležité sledovat žáka v procesu vývoje. Je tedy vhodné opakované setkávání, aby bylo možné sledovat a posuzovat změny ve vývoji a výkonu žáka. (Zapletalová, 2014) Více informantů poskytuje žákům **dlouhodobé intervence**, také tento aspekt je možno považovat za projev dynamické diagnostiky.

V následující části textu jsou prezentovány odpovědi na výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: *Jaké místo zaujímá dynamická diagnostika v praxi školního psychologa?*

Z výzkumu vyplynulo, že školní psychologové ve své práci principy dynamické diagnostiky využívají. Dynamickou diagnostiku ve většině případů nevyužívají systematicky, ale tyto principy využívají v různých souvislostech a v různé míře. Ke shodnému závěru dospěl výzkum, který byl realizovaný v rámci projektu RAMPS-VIP III „Ověření diagnostických a intervenčních postupů ve školním prostředí s důrazem na inkluzivní-dynamickou diagnostiku”. (Zapletalová, 2014) Nejvýrazněji se dynamická diagnostika projevovala v oblastech:

- komunikace a spolupráce s ostatními osobami, které mají vliv na vývoj žáka
- kontinuita péče
- práce s ohledem na individuální potřeby každého jednotlivce
- důraz na proces, ne na výsledek
- cíl práce: zprostředkování žákovi takových strategií, které bude následně schopen využívat samostatně
- regulace chování (zbrklosti a impulzivity)
- verbalizace, rozvoj komunikačních dovedností

Hlavní výzkumná otázka je dále rozčleněna do tří konkrétnějších výzkumných podotázek, které jsou v následující části zodpovězeny.

První výzkumná podotázka: *Jaké principy dynamické diagnostiky lze identifikovat ve východiscích práce školních psychologů?*

Z analýzy výpovědí vyplynulo, že školní psychologové pojmají inteligenci jako něco, co určuje rozsah jejich práce, není možné ji měnit. O zlepšení výkonu žáka se snaží pouze

v tomto rozsahu, což určuje také charakter jejich práce. Toto východisko je v rozporu s principy dynamické diagnostiky, jejíž hlavním východiskem je právě víra v modifikovatelnost jedince, tedy přesvědčení, že inteligence není neměnná, ale pokud jsou vytvořeny adekvátní podmínky, lze ji měnit na úrovni kognitivních struktur. Co však lze za princip dynamické diagnostiky považovat je **důraz** kladený školními psychology **na celý kontext**, ve kterém se žák vyvíjí. V dynamické diagnostice má intervence odpovídat **individuálním potřebám** každého jednotlivce. Mnoho z informantů uvedlo, že učební neúspěch či vzdělávací obtíže nelze jednoznačně definovat, a je potřeba znát všechny okolnosti žákova selhávání. Je pro ně nezbytně nutná také komunikace s dalšími osobami, které mají vliv na vývoj žáka. Další prvek dynamické diagnostiky lze spatřit v tom, jak se psychologové staví k metodám a materiálům. Někteří uvedli, že výběr metod a materiálů přizpůsobují individuálním potřebám každého jednotlivce. Pracují s tím, s čím žák sám přichází, či kombinují jednotlivé materiály dle potřeb žáka.

Druhá výzkumná podotázka: *Jaké principy dynamické diagnostiky aplikují školní psychologové do přímé práce s žákem?*

Z analýzy vyplynulo, že v přímé práci školních psychologů lze najít některé principy dynamické diagnostiky. Psychologové kladou velký důraz na **komunikaci s ostatními osobami**, které hrají důležitou roli ve vývoji žáka, snaží se společně vytvářet, co nejlepší podmínky pro vývoj jedince, sdělují jim strategie, které v práci s žákem používají, také důvody selhávání žáka, které se jim podařilo odhalit a společně vymýšlí, jak takovému selhávání předcházet. Kladou **důraz na samotný proces práce**, spíše než na pouhý výsledek (známku, skór). Žáka v procesu pouze nesledují, ale snaží se o jeho **aktivní zapojení** do intervence, vedou s žákem **dialog**, pokládají mu otázky. Většina školních psychologů se snaží během procesu odhalit **reálnou příčinu obtíží a selhávání**. Pokud žákovi předkládají materiál, nejdříve se snaží ověřit jeho porozumění, pokud žák materiálu nerozumí, snaží se mu **poskytnout a vysvětlit potřebné informace** a nastavit **vhodnou terminologii**, případně mu **materiál** adekvátně **zprostředkovat** (zakrýt část materiálu, zdůraznit důležité body atp.). Školní psychologové poskytují žákovi **návodné otázky a impulzy**, čímž jej **podporují ve vhledu** a **zprostředkovávají mu pocit kompetence** (žák na správné řešení přijde sám), navíc v takovém případě neselhává a není zahlcen negativními emocí, naopak má možnost **zažít úspěch**. Školní psychologové také vybízejí žáka k tomu, aby veškerou svoji činnost **verbalizoval**, čímž **rozvíjí komunikační dovednosti**, stejně jako schopnost **definovat**

problém a postupy k dosažení cíle. Dalším principem dynamické diagnostiky, který má své místo v práci školních psychologů je **regulace zbrklého či impulzivního chování** žáka, které je často důvodem selhávání. Z analýzy vyplynulo, že školní psychologové poskytují žákovi **zpětnou vazbu** nejen po ukončení práce, ale také během celého procesu. V některých případech **zvyšují postupně náročnost úkolů** tak, aby žák byl schopen v daných úkolech využít strategie, které si v předchozích úlohách osvojil.

Třetí výzkumná podotázka: *Jak se liší míra aplikace principů dynamické diagnostiky do práce školních psychologů, kteří jsou v této metodě vzdělání, a těch, kteří v této metodě vzdělání nejsou?*

Z informantů zapojených v tomto výzkumu mají vzdělání v dynamické diagnostice pouze dva – Marie a Michal. Ve výpovědích Michala, lze pozorovat určité **teoretické zázemí**, ale nelze říci, že by principy dynamické diagnostiky aplikoval s větším rozdílem než ostatní informanti bez vzdělání v tomto směru. Jeho výpovědi jsou ovšem často v analýze využity jako ukázkové, což vypovídá o tom, že dokázal lépe dané aspekty své práce pojmenovat. S aplikací má menší zkušenosti, jelikož zmínil, že práce s žáky s výukovými obtížemi není téměř vůbec náplní jeho praxe. Z analýzy vyplynulo, že Marie aplikuje dynamickou diagnostiku do své praxe systematicky. V praktické části, jsou její výpovědi zmiňovány nejčastěji zejména proto, že dokázala nejlépe vyjádřit a pojmenovat principy, které v práci používá. Z rozhovoru bylo znát, že Marie je zvyklá reflektovat svoji práci s žákem s učebními obtížemi a je schopná **metakognitivní analýzy této činnosti**, což je také jednou z důležitých součástí dynamické diagnostiky. Pokud psycholog aplikuje dynamickou diagnostiku do své práce, měl by během činnosti dokázat sledovat nejen žáka, ale také sám sebe. Jako jediná se také zmínila o některých dalších principech dynamické diagnostiky, které aplikuje do své práce (např. zprostředkování přesahu)

Lze tedy říci, že psychologové, kteří jsou v této metodě vzdělání, **aplikují principy dynamické diagnostiky systematictěji a dokážou lépe reflektovat a pojmenovávat svoji činnost v rámci přímé práce s žákem s výukovými obtížemi.**

V následujícím textu jsou představena slabá místa výzkumu a návrh na jejich zlepšení. Nejslabším článkem tohoto výzkumu byla zvolená metoda. Polostrukturované rozhovory se ukázaly jako nedostačující vzhledem k záměru výzkumu. Školní psychologové ve většině případů nebyli schopni metakognitivní analýzy své práce s žáky s výukovými obtížemi, často

se uchýlovali k popisu metod, k výčtu jednotlivých materiálů, popisu organizace práce atp. Jedním z důvodů může být právě fakt, že s takovým typem práce nemají tolik zkušeností. Ve většině případů autorku odkazovali na speciálního pedagoga, který tuto problematiku na škole primárně řeší. Jako vhodnější se tedy jeví původní plán tohoto výzkumu, který zahrnoval také analýzu materiálů, případně také pozorování samotné práce školních psychologů. Školní psychologové také ve více případech autorce neformálně sdělili, že neměli povědomí o tom, co dynamická diagnostika znamená, proto si informace před setkáním vyhledávali. Z rozhovorů bylo poté znát, že se v některých případech snaží své výpovědi formulovat s ohledem na jimi zjištěné informace, odpovědi tak tedy mohly ztratit určitou autentičnost. Dalším výrazným omezením tohoto výzkumu je autorčin nedostatek zkušeností s kvalitativním výzkumem. Ten se projevil již v samotných rozhovorech, ze kterých bylo možné vytěžit více informací, ale také v analýze dat, zejména v kódování.

4 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo představit dynamickou diagnostiku a zjistit, jaké místo zaujímá v praxi školního psychologa. Z výzkumu vyplynulo, že školní psychologové ve své práci využívají v různé míře principy dynamické diagnostiky, ale ve většině případů ji nevyužívají systematicky. Tento závěr je ve shodě s výzkumem, který byl realizovaný v rámci projektu RAMPS-VIP III.

Data, která k tomuto zjištění vedla, byla shromážděna pomocí polostrukturovaných rozhovorů se sedmi školními psychology. Během sběru dat se ukázalo, že školní psychologové nejsou zvyklí provádět metakognitivní analýzu vlastní činnosti s žáky s výukovými obtížemi. Pomocí reformulování a následného kladení otázek byli k této analýze naváděni, v některých případech ani tak nebylo možné proniknout hlouběji do jejich činnosti. Proto se užitá metoda ve výzkumu nejeví jako ideální. Navzdory tomu se ovšem tato snaha setkala s pozitivní odezvou. Někteří z informantů sami zmínili, že o své práci takovým způsobem nikdy nepřemýšleli. Jedna z informantek na závěr rozhovoru dodala „... *děkuji za rozhovor, nevěděla jsem, co od toho čekat, ale donutilo mě to přemýšlet o některých věcech.*“

Dynamická diagnostika je metoda, která nehodnotí pouze žákovy výsledky, ale snaží se odhalit jeho potenciál k učení a pomoci mu k takovým změnám, které zkvalitní jeho život a podpoří jeho vývoj. Výzkum potvrdil, že je tato metoda vhodná pro práci školních psychologů, kteří - jak z výzkumu vyplynulo - mnoho jejích prvků využívají. Větší efekt by však jejich činnost měla, pokud by tuto metodu používali systematicky. Ve většině případů vyjádřili sympatie k této metodě a na přímý dotaz autorky potvrdili, že by ji rádi do své praxe integrovali. Bylo by tedy přínosné, kdyby byli školní psychologové s touto metodou podrobněji seznamováni již na univerzitách během studia, zejména ti, kteří potenciálně míří do školství či poradenství.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). Praktikum školní psychologie. Praha: Portál.

Deutsch, R., & Reynolds, Y. (2010). The Use of Dynamic Assessment by Educational Psychologists in the UK. *Educational Psychology In Practice*, 16, 311-331. (dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/247517284_The_Use_of_Dynamic_Assessment_by_Educational_Psychologists_in_the_UK)

Feuerstein, R., Feuerstein, R., S., & Falik, L., H. (2010). *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press.

Feuerstein, R., Feuerstein, R., S., & Falik, L., Rand, Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.

Haywood, H & Tzuriel, David. (2002). Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-63. (dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/248942886_Applications_and_Challenges_in_Dynamic_Assessment)

Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press (dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Carol_Lidz/publication/280559778_Dynamic_Assessment_in_Practice_Clinical_and_Educational_Applications/links/55ee364808aedecb68fc7eb2/Dynamic-Assessment-in-Practice-Clinical-and-Educational-Applications.pdf)

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál.

Chadimová, L., & Lucká, B. (in press). *Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“*. Praha: NÚV.

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.), (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Lidz, C. S. (1996). Dynamic Assessment Approaches. In D. P. Flannangan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison, *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 281-296). New York: The Guilford Press.

- Málková, G. (2008). Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. Praha: Togga.
- Málková, G. (2009). Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). Úvod do školní psychologie. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perspectives. *Educational Psychology Review*, 12, 385-435. (dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/226788168_Dynamic_Assessment_of_Young_Children_Educational_and_Intervention_Perspectives)
- Tzuriel, D. (2015). Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie Pro Praxi*, 9-35. (dostupné z: <https://docplayer.cz/20112289-Dynamicka-diagnostika-ucebniho-potencialu-teoreticke-a-vyzkumne-pohledy.html>)
- Vágnerová, M. (2005). Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum.
- Vygotskij, L. S. (2017). Psychologie myšlení a řeči (Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005) Praha: MŠMT. (dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>)
- Yildirim, A. G. O. (2008). Vygotsky's sociocultural theory and dynamic assessment in language learning. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 8(1), 301-308. (dostupné z: <http://sbd.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1296-published.pdf>)
- Zapletalová, J. (2014). Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“. Praha: NÚV.

6 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 2 – Dopis pro informanty

Příloha č. 3 – Rozhovor s Marií

Příloha č. 4 – Rozhovor s Johanou

Příloha č. 5 – Rozhovor s Dominikou

Příloha č. 6 – Rozhovor s Michalem

Příloha č. 7 – Rozhovor s Pavlou

Příloha č. 8 – Rozhovor s Nikolou

Příloha č. 9 – Rozhovor s Renatou